

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Павелків Катерина Миколаївна

УДК [378.4:81'243]:316

Дисертація

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ К.М.Павелків

Науковий консультант

Сейко Наталія Андріївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Рівне-2020

АНОТАЦІЯ

Павелків К.М. Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2020.

У дисертації здійснено комплексний аналіз, теоретичне узагальнення та практичну апробацію педагогічних умов та методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Обґрунтовано теоретичні засади й провідні методологічні підходи проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Методологію науково-педагогічного дослідження побудовано на засадах філософії освіти, педагогічної та соціально-педагогічної науки, з урахуванням дихотомії досліджуваної проблеми (як поєднання процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери, та їх іншомовної підготовки). Спроектовано ієрархію наукових підходів до проблеми дослідження в єдності загальнофілософського (системний, синергетичний та комунікативний підходи, що уможливили окреслення ключових концептів досліджуваної проблеми, з'ясувати сутність і зміст базових понять дослідження), загальнонаукового (соціокультурний та аксіологічний підходи, які визначили праксеологічний контекст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та окреслили асоціативний ряд практичної діяльності в іншомовній комунікації на засадах взаємодії, спілкування, життєтворчості, динамічних змін у контексті іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери), конкретно-наукового (компетентнісний та діяльнісний підходи, що відображають сучасні компетентнісні засади

іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та основний інструмент формування означеної компетентності – іншомовну комунікативну діяльність студентів у різноманітних формах і проявах), та *прикладного* (сукупність дослідницьких методик та інструментарій експериментального дослідження) рівнів.

З'ясовано сутність та зміст концептів «іншомовність» та «соціальне» в контексті проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Доведено про необхідність методологічного окреслення концепта іншомовності в площині кількох наукових теорій – теорії комунікацій, теорії полікультурності та філософії діалогу. Сформульовано висновок про провідне місце теорії комунікацій у формуванні концепта «іншомовність» у зв'язку з необхідністю окреслення складника «іншості» в загальному концепті; теорія полікультурності визначила специфіку означеної «мовності» – її «іншомовність»; у свою чергу, теорія діалогу забезпечила синергетичний взаємозв'язок двох названих теоретичних конструктів з метою реалізації процесу іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Схарактеризовано базові моделі спілкування – маніпуляції, конкуренції (суперництва), та співробітництва в контексті іншомовної підготовки студентів. З'ясовано методологічні межі, сутність, зміст та специфіку концепта «соціальне», представленого в поєднанні найбільш суттєвих зв'язків з іншими поняттями («соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера»). Проаналізовано соціально-професійний контекст концепта «соціальне» та подано його в інтерпретації філософії освіти, а також теорії й практики соціальної роботи / соціальної педагогіки. Обґрунтовано аксіологічний, мотиваційний, психологічний, функціональний, інституційний аспекти визначення соціальної роботи як галузі діяльності фахівців соціальної сфери.

Обґрунтовано концептуальні засади іншомовної підготовки та структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери з урахуванням особливостей змісту та організації іншомовної підготовки студентів; виокремлено основні *суперечності*, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, та специфіку означеної підготовки в умовах глобалізації соціальних послуг (що спричинює до стандартизації іншомовної підготовки фахівців на принципах плюралізму, лінгворелятивізму й комплементарності). Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери подана в дослідженні в загальносоціальному, загальнонауковому, соціально-груповому, індивідуально-особистісному контексті. З'ясовано зміст та специфіку реалізації основних моделей та технологій підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; на підставі аналізу актуального зарубіжного та вітчизняного досвіду схарактеризовано підходи й критерії моделювання названої підготовки в Україні – контекстний, рольовий, ідеального взірця, інституційно-формальний, білінгвальний, персоніфікований, та спроектовано практично-функціональну, двоступеневу, спеціалізаційну та уніфіковану моделі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету представлено в дослідженні на підставі *компетенційного* (що розглядає різні компетенції в складі іншомовної комунікативної компетентності), та *функціонального* (за якого кожен компонент несе на собі різне смислове навантаження, виходячи з процесів, які його забезпечують) підходів, що уможливило виокремлення мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-методичного та рефлексивно-оцінного компонентів названої компетентності.

Розроблено зміст і структуру методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у поєднанні таких

складників: 1) актуальність проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (зумовлена соціальним замовленням на фахівця з достатнім рівнем володіння іноземними мовами); 2) мета концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (відображає сформованість належного рівня іншомовної компетентності означених фахівців в умовах освітнього середовища університету); 3) сутність та зміст концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (репрезентує структуру методичної системи); 4) принципи іншомовної підготовки студентів; 5) механізм впровадження методичної системи іншомовної підготовки студентів (суб'єктна структура процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, її нормативне та інформаційно-технологічне забезпечення). Обґрунтовано постулати, що визначають сутність і зміст методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Зміст і структура названої методичної системи представлені в єдності *цільового* (таксономія цілей іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери), *змістового* (зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери), *інструментального* (сукупність найбільш ефективних форм і методів навчання іноземній мові), *методологічного* (сутність засадничих цінностей майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника в європейському освітньому й професійному просторі з урахуванням базових концептів), *контрольно-оцінного* (комплекс методів контролю й оцінки іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, а також запровадження моніторингу рівня сформованості іншомовної компетентності студентів) складників. Представлено найбільш ефективні сучасні *методи іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери, які використовувалися в процесі експериментальної роботи: метод кейсів, метод проектів, діалогічний та ігровий методи.

Спроековано систему критеріїв (з відповідними показниками) оцінювання рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної

сфери: *діяльнісний* (відображає фахові компетентності, пов'язані з іншомовною підготовкою студентів), *когнітивний* (розкриває рівень фахових знань особистості в галузі іншомовної термінології, соціальних технологій та послуг, а також знань про інші культури, їх цінності, зв'язок мови та культури), *комунікативний* (репрезентує рівень загальних і професійних комунікативних навичок у сфері іншомовного діалогу та конструктивної іншомовної комунікативної взаємодії), *соціокультурний* (характеризує рівень міжкультурної та соціальної толерантності, здатність будувати взаємодію в різних ситуаціях професійної діяльності фахівця соціальної сфери, рівень його соціальної адаптованості), *особистісний* (відображає сформованість професійно значущих рис особистості), *рефлексивний* (репрезентує самооцінку студентами рівня іншомовної компетентності, та здатність до самовдосконалення), *мотиваційний* (забезпечує свідомість і глибину мотивації до вивчення іноземних мов у процесі фахової підготовки, стійкість професійних і пізнавальних інтересів, зацікавленість у міжкультурній взаємодії та іншомовній підготовці), *практичний* (відображає здатність до іншомовної комунікативної діяльності в сфері соціальної роботи, використання мови для забезпечення професійної мобільності). Обґрунтовано рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету (високий, достатній, середній, низький).

На підставі результатів факторного аналізу та експертного опитування визначено сукупність педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Сукупність спроектованих педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісний фактор); узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в

університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор) математично обґрунтовано.

Експериментально перевірено ефективність методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Представлено методичну систему іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету як науково обґрунтовану систему завдань, теоретико-методологічних підходів, умов, етапів, форм, методів та навчально-методичного забезпечення процесу формування іншомовної компетентності, в сукупності кількох складників (методологічного, цільового, змістового, інструментального, контрольного-оцінного); схарактеризовано сутність та зміст кожного складника, та можливості його впровадження в процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Відзначено, методологічний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображає цінності й смисли авторської методичної системи, розроблені відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження; цільовий – забезпечує формулювання мети й завдань іншомовної підготовки; змістовий – відображає сукупність педагогічних умов, виявлених емпірично в процесі експертного оцінювання науково-педагогічних працівників ЗВО; інструментальний – окреслює етапи, форми, методи й зміст авторського навчально-методичного забезпечення, впровадженого з метою формування належного рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; контрольного-оцінного – характеризує сукупність індикаторів і методів діагностики результативності

впровадження методичної системи в процес вивчення іноземних мов та формування іншомовної компетентності студентів.

Висвітлено результати повторної діагностики рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери після формувального етапу експерименту; одержані емпіричні дані за визначеними критеріями засвідчили ефективність запропонованої методичної системи та позитивну динаміку рівня іншомовної компетентності студентів експериментальних груп.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що в ньому вперше здійснено комплексний та цілісний теоретико-методологічний аналіз проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на загальнофілософському (системний та комунікативний наукові підходи), загальнонауковому (соціокультурний, аксіологічний і середовищний підходи), конкретно-науковому (компетентнісний та діяльнісний підходи), та прикладному (діагностичний інструментарій експериментальної частини дослідження) рівнях; визначено сутність концептів «іншомовність» та «соціальне» як базових та взаємозумовлених з тематикою та проблемою дослідження; охарактеризовано концепцію та зміст професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери в умовах університету, а також концепцію побудови, зміст та структуру (цільовий, змістовий, інструментальний, методологічний, контрольний-оцінний складники) методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; визначено критерії (діяльнісний, когнітивний, комунікативний, соціокультурний, особистісний, рефлексивний, мотиваційний, практичний) та рівні (високий, достатній, середній, низький) іншомовної компетентності названих фахівців; обґрунтовано педагогічні умови іншомовної підготовки студентів в умовах освітнього середовища університету (орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; узгодженість процесу

професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями розвитку соціальних послуг; забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті; використання індивідуальної траєкторії навчання студентів іноземної мови з урахуванням їх планів щодо побудови кар'єри; включення неформального освітнього компоненту в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери). В дослідженні уточнено сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; зміст сучасних моделей та технологій підготовки фахівців у закладах вищої освіти (далі ЗВО); методичні засади іншомовної підготовки студентів; подальшого розвитку набули положення про теоретичні та методичні засади формування іншомовної компетентності фахівців в Україні та за кордоном; технології, форми та методи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Практичне значення дисертації визначається впровадженням у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери педагогічних умов та методичної системи іншомовної підготовки; систематизовано досвід іншомовної підготовки фахівців в університетах європейських країн та поширено сучасний інноваційний досвід застосування технологій і методів іншомовної підготовки. Реалізовано систему критеріїв і показників діагностики рівня іншомовної компетентності, що дає змогу забезпечити моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Основні положення дослідження використані у процесі підготовки посібників «Ділова англійська мова» (2015); «English for Professional Purposes: Social Work» (2019); «English for Master Students (Social Work)» (2019); «Методичні рекомендації для вступників щодо складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови» (2019); монографії «Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика» (2019).

Матеріали дослідження доцільно використовувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, у

післядипломній підготовці соціальних педагогів \ соціальних працівників, в теорії і практиці формування іншомовної компетентності фахівців немовних напрямів підготовки.

Ключові слова: фахівці соціальної сфери іншомовність, іншомовна комунікативна компетентність, освітнє середовище, університет.

ABSTRACT

Pavelkiv K. M. Theoretical and methodical principles of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university. - Manuscript.

Thesis for obtaining Doctor of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Rivne State University of Humanities. Rivne, 2020

The thesis presents a complex analysis, theoretical generalization and practical approbation of pedagogical conditions and methodical system of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university.

Theoretical principles and leading methodological approaches to the problem of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university are grounded. The methodology of scientific and pedagogical research is based on the principles of philosophy of education, pedagogical and socio-pedagogical science, taking into account the dichotomy of the research problem (as a combination of the process of professional training of social sphere specialists and their foreign language training). The research presents hierarchy of scientific approaches to the research problem in unity of *general philosophic* (system, synergetic and communicative approaches making the outline of the key concepts of the research problem possible), *general scientific* (socio-

cultural and axiological approaches determining praxeological context of foreign language training of future specialists in social sphere and outlining associative range of practical communicative activities on the principles of interaction, communication, life creativity, dynamic changes in the context of foreign language communicative competence of future specialists in social sphere), *specifically scientific* (competence and activity approaches reflecting modern competence principles of foreign language training of future specialists in social sphere and basic tool of mentioned competence formation, that is foreign language communicative activity in its various forms and manifestations) and *applied* (a complex of research methods and a set of research experiment tools) levels.

The essence and the content of concepts “foreign language speaking” and “social” in the context of the problem of foreign language communicative competence formation of future specialists in social sphere in educational environment of the university are determined. The necessity of methodological delineation of the concept of foreign language speaking in the plane of several scientific theories – the theory of communication, the theory of polyculture and philosophy of the dialogue has been proved. The conclusion has been drawn that the theory of communication occupies the leading position in formation of the notion “foreign language speaking” as it outlines the component “foreign” in general concept; the theory of polyculture defines the specificity of “speaking” as it is in a “foreign language”; and the theory of dialogue provides synergetic interconnection of the two mentioned theoretical constructs in order to implement the process of foreign language training of social sphere specialists. The basic communicative models – manipulation, competition and cooperation in the context of foreign language training of the students are characterized. Methodological boundaries, the essence, the content and specificity of the concept “social” are studied. It is presented as a combination of the most essential connections with other notions (“social existence”, “social reflection”, “social knowledge”, “social reality”, “social sphere”). Social and professional context of the notion “social” is

characterized. It is presented in the interpretation of both the philosophy of education and the theory and practice of social work / social pedagogy. Axiological, motivational, psychological, functional, institutional aspects of defining social work as a branch of social sphere specialists' activity are substantiated.

The conceptual foundations of foreign language training and the structure of foreign language communicative competence of future social sphere specialists are substantiated taking into account the peculiarities of the content and organization of foreign language training of the students. The main *contradictions* that appear in the process of foreign language training of future social sphere specialists and specifics of this training in conditions of globalization of social services (that leads to standardization of foreign language training of specialists based on the principles of pluralism, lingual relativity and complementarity) are distinguished. In the research the concept of foreign language training of social sphere specialists is presented in general social, general scientific, social and group, individual and personal contexts. The content and specificity of carrying out basic models and techniques of professional training of social sphere specialists in educational environment of the university are examined. Taking into consideration actual foreign and domestic experience the thesis presents approaches and criteria of modeling mentioned above training in Ukraine, such as: context, role-playing, perfect model, institutional and formal, bilingual, personalized. It is also designed practical and functional, two-stage, specializational and unified models of professional training of future specialists in social sphere.

In the research the structure of foreign language competence of future specialists in social sphere in educational environment of the university is presented on the basis of *competence* (considers different competences as parts of foreign language communicative competence) and *functional* (every component has its own meaning according to the processes providing it) approaches. That gives the possibility to identify the following components of the mentioned above

competence: motivational and axiological, cognitive, activity and methodical, reflexive and evaluative.

The content and the structure of the methodic system of foreign language training of future specialists in social sphere are worked out as a unity of such components: 1) the topicality of the problem of foreign language training of social sphere specialists (due to the social order for a specialist with a sufficient level of knowledge of foreign languages); 2) the goal of the conception of foreign language training of social sphere specialists (reflects the formation of appropriate level of foreign language competence of the specialists in educational environment of the university); 3) the essence and the content of the conception of foreign language training of future specialists in social sphere (represents the structure of the methodical system); 4) the principles of foreign language training of the students; 5) the mechanism of the implementation of the methodical system of foreign language training of the students (the subjective structure of the process of foreign language training of future social sphere specialists; its normative and informative, and technological supply). The postulates that define the essence and the content of the methodical system of foreign language training of future social sphere specialists are substantiated. The research presents the content and the structure of the methodical system as a unity of the following components *purpose-oriented* (the taxonomy of goals of foreign language training of social sphere specialists), *content* (the content of foreign language training of social sphere specialists), *tool* (a complex of the most effective forms and methods of foreign language teaching), *methodological* (the essence of the key values of future profession of social pedagogue/ social worker in European educational and professional environment taking into account the basic concepts), *control and evaluation* (the complex of control and evaluation methods of foreign language training of social sphere specialists and possibility of integral monitoring the level of foreign language competence formation of the students). The most effective modern *methods of foreign language training* of future specialists in social sphere, which were used in

the process of experiment implementation, are presented. They are: case method, project method, dialogue and game methods.

The system of criteria (with appropriate indicators) for assessing the level of foreign language competence of future specialists in social sphere has been designed: *activity* (reflects professional competencies connected with foreign language training of the students), *cognitive* (reveals the level of professional knowledge of the individual in the sphere of terms and concepts in a foreign language, social technologies and services, and also knowledge about other cultures, their values, interconnection of the language and the culture), *communicative* (presents the level of general and professional communication skills in the sphere of foreign language dialogue and constructive communicative interaction in a foreign language), *socio-cultural* (characterizes the level of intercultural and social tolerance, the ability of social sphere specialist to interact in various professional situations, the level of his/her social adaptability), *personal* (reflects the formation of professionally significant personality traits), *reflexive* (presents students' self-assessment of the level of foreign language competence and the ability to self-improvement), *motivational* (provides the awareness and the depth of motivation to learn foreign languages in the process of professional training, stability of professional and cognitive interests, interest in intercultural interaction and foreign language training), *practical* (reflects the ability to foreign language communicative activity in the sphere of social work, the use of language for professional mobility provision). The levels of foreign language competence of future specialists in social sphere in educational environment of the university are substantiated (high, sufficient, average, low).

The research determines a complex of pedagogical conditions of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university based on the results of factor analysis and expert survey. The set of designed pedagogical conditions of foreign language training of future social sphere specialists are mathematically justified. They are: focus on individual motivation of

future specialists in social sphere for professional training (personal factor); consistency of the professional training process with social demands and current trends (social factor); ensuring interdisciplinarity in the process of foreign language training at the university (educational and environmental factor); use of the students' individual trajectory of foreign language learning taking into account the youth path for career building (organizational and methodological factor); inclusion in the professional training process of future specialists in social sphere an informal educational component (innovation-methodical factor).

The methodic system of foreign language training of future social sphere specialists in educational environment of the university has been experimentally tested. The research presents the methodic system of foreign language training of future social sphere specialists in educational environment of the university as scientifically substantiated system of tasks, theoretical and methodological approaches, conditions, stages, forms, methods, educational and methodological provisions of the process of formation of foreign language competence as a complex of several components (methodological, purpose-oriented, content, tool, control and evaluation). The essence and the content of every component are characterized. The possibilities of their implementation in the process of foreign language training of future specialists in social sphere are presented. Methodological component of the methodic system of foreign language training of future specialists in social sphere reflects values and meanings of the author's methodic system, which have been worked out according to the results of theoretical and methodological analysis of the research problem. Purpose-oriented component provides formulation of the goal and tasks of foreign language training. Content component reflects the complex of pedagogical conditions that were empirically discovered in the process of expert estimation of scientific and education workers of higher educational establishments. Tool component outlines stages, forms, methods and the content of the author's educational and methodological provisions implemented to form an appropriate level of foreign

language competence of future specialists in social sphere in educational environment of the university. Control and evaluation component characterizes a complex of indicators and diagnostic methods of effectiveness of the methodic system implementation in the process of foreign language learning and foreign language competence formation.

The results of re-diagnostics of the level of formed foreign language competence of future specialists in social sphere after the formative stage of the experiment are shown. According to the defined criteria the obtained empirical data prove effectiveness of the suggested methodic system and positive dynamics of the level of foreign language competence among students in experimental groups.

The scientific novelty of the obtained research results is that for the first time a complex and integral theoretic and methodological analysis of the research problem of foreign language training of future specialists in social sphere has been carried out at general philosophic (system and communicative scientific approaches), general scientific (socio-cultural, axiological and environmental approaches), specifically scientific (competence and activity approaches), and applied (diagnostic tools of the experimental part of the research) levels; the essence of the concepts “foreign language speaking” and “social” are determined as basic and interdependent with the research subject and the problem; both the conception and the content of professional training of modern specialists in social sphere in the university and the design conception, the content and structure (purpose-oriented, context, tool, methodological, control and evaluation components) of the methodic system of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university are characterized; the criteria (activity, cognitive, communicative, socio-cultural, personal, reflexive, motivational, practical) and levels (high, sufficient, average, low) of foreign language competence of the mentioned above specialists are determined; pedagogical conditions of foreign language training of future specialists in social sphere in educational environment of the university are grounded (focus on individual motivation of

professional training of future specialists in social sphere; consistency of the professional training process and social demands and current trends of social services development; providing interdisciplinarity in the process of foreign language training at the university; use of individual trajectory of foreign language learning by students taking into account the youth path for career building; inclusion in the professional training process of future specialists in social sphere an informal educational component). The research specifies the essence and the structure of foreign language competence of future specialists in social sphere; the content of modern models and technologies of specialists' training in higher educational establishments; methodic principles of foreign language training of the students. The provisions on theoretical and methodic principles of formation of foreign language competence of the specialists in Ukraine and abroad, technologies, forms and methods of foreign language training of future social sphere specialists have acquired further development.

The practical significance of the research is determined by the implementation of pedagogical conditions and the methodic system of foreign language training in the process of professional training of future specialists in social sphere, systematization of the European universities experience of foreign language training of the specialists, dissemination of modern innovative experience in application of foreign language training technologies and methods.

The diagnostic system of the criteria and indexes of foreign language competence level has been implemented, that makes it possible to monitor the quality of professional training of future specialists in social sphere. The basic provisions of the research have been used in preparation of the manuals: "Business English" (2015); "English for Professional Purposes: Social Work" (2019); "English for Master Students (Social Work)" (2019); "Methodical Recommendations for the Applicants on Passing the Single Entrance Examination in a Foreign Language" (2019); monograph "Foreign language training of social sphere specialists in the university: the theory and practice" (2019).

Research materials should be used in professional training of future specialists in social sphere, in post graduate training of social pedagogues/ social workers, in the theory and practice of the formation of foreign language competence of the specialists in non-language directions of the training.

Key words: specialists in social sphere, foreign language speaking, foreign language communicative competence, educational environment, university.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких відображені основні наукові результати дисертації

1. Павелків, К.М. 2019. *Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика*: [монографія]. Рівне: Волин. береги, 367 с.
2. Павелків, К.М., 2011. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернів. нац. у-т, вип. 573, с. 128-137.
3. Павелків, К.М., 2011. Формування рефлексивної культури майбутніх учителів на початковому етапі професійно-педагогічної підготовки. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*, № 4, с. 290-293.
4. Павелків, К.М., 2015. Рефлексивна культура як важливий компонент професійної культури вчителя іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Бердянськ, вип. 2, с. 206-212.
5. Павелків, К.М., 2015. Рефлексивні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журнал, № 3(83), с. 51-54.
6. Павелків, К.М., 2015. Формування рефлексивної культури у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О.О., вип. 11, с. 117-123.
7. Павелків, К.М., 2016. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах*

освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. Рівне, вип. 14 (57), с. 69-73.

8. Павелків, К.М., 2017. Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов: сутність, зміст, структура. *Оновлення змісту, форма та методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. Рівне, вип. 17 (60), с. 232-236.*

9. Павелків, К.М., 2017. Система професійної підготовки педагогів у Західній Європі: термінологічний аналіз. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, вип. 6, с. 124-134.*

10. Павелків, К.М., 2018. Філософія діалогу як методологічна основа іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Збірник наукових праць УДПУ. Педагогічні науки, вип. 2, с. 185-196.*

11. Павелків, К.М., 2018. Критерії та рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ВПЦ «Візаві», вип. 18, с. 273-283.*

12. Павелків, К.М., 2018. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок, № 11, с. 79-86.*

13. Павелків, К.М., 2018. Експериментальне дослідження рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Нова педагогічна думка, № 4 (96), с. 91-95.*

14. Павелків, К.М., 2018. Факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук.*

праць / за ред. Т. Степанової. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, № 4 (63), с. 82-87.

15. Павелків, К.М., 2018. Іншомовна підготовка фахівців у Республіці Польща в контексті європейської мовної політики. *Українська полоністика*, № 15, с. 18-27.

16. Павелків, К.М., 2018. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в світлі діяльнісного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4 (95), с. 134-140.

17. Павелків, К.М., 2019. Пілотажне дослідження ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, вип. 178, с. 144-148.

18. Павелків, К.М., 2019. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць / упоряд. О.Б. Петренко; ред. кол.: О.Б. Петренко, Т.С. Ціпан, Н.М. Гринько та ін. Рівне: РДГУ, вип. 9, с. 193-202.*

19. Павелків, К.М., 2019. Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Педагогічний часопис Волині*, № 2 (13), с. 137-144.

20. Павелків, К.М., 2019. Теоретико-прикладні конструкти іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць / за наук. ред. акад. В.І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, вип. 30, с. 135-140.*

21. Павелків, К.М., 2019. Ретроспективний аналіз підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні. *Наукові записки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, вип. СХХХХІІІ (143), с. 155-164.*

22. Павелків, К.М., 2018. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери як актуальна наукова проблема. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. Warsaw: RS Global Sp. z O.O., 9 (13), p. 21-25. DOI: 10.31435/rsglobal_ijitss.

23. Павелків, К.М., 2018. Competence approach to foreign language training of future specialists of social sphere. *Proceedings of the Third International Conference of European Academy of Science*. Bonn, Germany, p. 121-122.

24. Павелків, К.М., 2019. Концепт «соціальне» як філософська основа іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. *S World Journal – Svishtov*. Bulgaria: SWorld and D.A. Tsenov Academy of Economics, vol. 2, part 3, (October), p. 13-24.

25. Павелків, К.М., 2019. Дослідження мотиваційного критерію іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Science Review*. Warsaw: RS Global Sp. z O.O., № 8 (25), p. 30-33.

26. Павелків, К.М., 2019. Діяльнісно-поведінковий компонент іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *East European Science Journal*. Warsaw, Poland, № 11 (51), part 8, p. 55-61.

27. Павелків, К.М., 2019. Рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *International Journal of Innovative Technologies in Social Sciences*. Warsaw: RS Global Sp. Z O.O, № 8 (20), p. 16-20.

28. Павелків, К.М., 2019. Методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Modern engineering and innovative technologies*. Karlsruhe, Germany, № 10, part 3, p. 19-27.

29. Павелків, К.М., 2019. Інструментальний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Dynamics of the development of world science. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Vancouver, Canada, p. 306-314.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Павелків, К.М., 2015. *Ділова англійська мова* [метод. посіб. з курсу «Ділова англійська мова» для студентів 5 курсу факультету документальних комунікацій та менеджменту]. Рівне: РДГУ, 65 с.

31. *English for Professional Purposes: Social Work* (Англійська мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності «Соціальна робота», освітнього ступеня бакалавр) [навч.-метод. посіб.], 2019 / уклад. К.М. Павелків. Рівне: РДГУ, 85 с.

32. *English for Master Students (Social Work)* (Англійська мова для магістрів спеціальності «Соціальна робота») [навч.-метод. посіб.], 2019 / уклад. К.М. Павелків. Рівне: РДГУ, 68 с.

33. Павелків, К.М., 2019. *Методичні рекомендації для вступників щодо складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови* [навчально-методичні рекомендації] / уклад. К.М. Павелків. Рівне: РДГУ, 71 с.

34. Павелків, К.М., 2015. Дистанційне навчання іноземної мови для немовних спеціальностей у вищій школі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць*. Рівне: РДГУ, с. 94-98.

35. Павелків, К.М., 2016. Психолого-педагогічні умови вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях у вищій школі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць*. Рівне: РДГУ, с. 40-43.

36. Павелків, К.М., 2017. Прямий метод як один із компонентів успішного вивчення іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць*. Рівне: РДГУ, с. 27-30.

37. Павелків, К.М., 2019. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в країнах Європи. Сучасний рух науки: тези доп. VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 4-5 квіт. 2019 р. Дніпро, с. 836-840.

38. Павелків, К.М. 2019 Іншомовне кейс-навчання майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти*: зб. наук. доп. / за заг. ред. д.пед.н, доц. каф. теорії і методики дошк. освіти Ю.А. Руденко. Одеса: Бондаренко М.О., с. 225-228.

39. Павелків, К.М., 2019. Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (м. Умань, 25 квіт. 2019 р.) / [ред. кол.: Коляда Н.М. та ін.]. Умань: Візаві, с. 87-90.

40. Павелків, К.М., 2019. Рівні сформованості особистого ставлення студентів до побудови кар'єри у соціальній сфері. *Соціокультурологічні та психолого-педагогічні аспекти становлення особистості в сучасному суспільстві: тенденції і перспективи*: матеріали I Міжнар. конференції пам'яті Володимира Костіва (м. Івано-Франківськ, 23 груд. 2019 р.). Івано-Франківськ: НАІР, с. 118-121.

***Опубліковані праці, які додатково відображають наукові
результати дослідження***

41. Павелків, К.М., 2015. Рефлексивна культура майбутнього вчителя філолога. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернів. нац. у-т, вип. 749, с. 150-158.

42. Павелків, К.М., 2016. Можливості Інтернету в організації взаємодії сім'ї і школи. *Іноватика у вихованні*: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, вип. 4, с. 192-200.

ЗМІСТ

ВСТУП	27
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ	43
1.1. Наукова методологія іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	43
1.2. Концепт іншомовності в сучасному науково-педагогічному дискурсі	83
1.3. Концепт «соціальне» як філософська основа іншомовної підготовки фахівців соціального профілю	110
<i>Висновки до першого розділу</i>	<i>132</i>
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ	137
2.1. Концепція та зміст професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	137
2.2. Сучасні моделі підготовки фахівців соціальної сфери у ЗВО	152
2.3. Досвід іншомовної підготовки фахівців в університетах європейських країн	167
2.4. Структура та принципи функціонування освітнього середовища університету	192
<i>Висновки до другого розділу</i>	<i>205</i>
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ	210
3.1. Структурування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	210
3.2. Критерії та рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	233
3.3. Програма експериментального дослідження рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	245
<i>Висновки до третього розділу</i>	<i>253</i>
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ	258
4.1. Концепція побудови методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	258

4.2. Зміст та структура методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	275
4.3. Педагогічні умови іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в освітньому середовищі університету	296
<i>Висновки до третього розділу</i>	312

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

5.1. Актуальний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	316
5.2. Упровадження методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	342
5.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету	372
<i>Висновки до п'ятого розділу</i>	392

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	395
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	402
ДОДАТКИ	452

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема підготовки фахівців для соціальної сфери є нагальною для людського суспільства з огляду на його інституційну та соціально-статусну диференціацію, соціальну стратифікацію та нагальні соціальні проблеми, пов'язані з розвитком цивілізації. Фахівці соціальної сфери покликані не лише впливати на конкретну соціальну ситуацію окремого клієнта, але й загалом на динаміку розвитку соціуму, реалізацію в ньому принципу соціальної справедливості, державницького підходу до соціального супроводу гетерогенних груп населення.

Теорія та історія розвитку соціальної роботи як професії (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, А. Горілий, І. Зверєва, П. Марш, В. Поліщук, С. Харченко та ін.) концентрує увагу на основних етапах, моделях і методах соціального захисту, опіки, благодійності тощо; натомість питання професійної підготовки фахівців, здатних їх реалізувати, стало досліджуватися порівняно недавно. Зважаючи на державний характер соціальної допомоги в Україні радянського періоду, підготовкою спеціально підготовлених фахівців для соціальної сфери не займалися; європейський та світовий досвід такої підготовки Україна стала використовувати після появи в класифікаторі професій спеціальності «Соціальна педагогіка» (1991). У зв'язку з невеликим в історичному контексті періодом існування самої професії постає проблема розробки комплексної методології, методики й технологій професійної підготовки фахівців для соціальної сфери, серед основних аспектів якої важливим є вивчення й використання ними іноземної мови в професійній підготовці та професійній діяльності.

Теорія й практика соціальної роботи стала віднедавна досить актуальним об'єктом дослідження в соціальній філософії, соціології, соціальній психології й педагогіці. Названі галузі знання певною мірою виникли й стали розвиватися завдяки соціальній роботі як окремий прояв й інструмент трансформації соціальної реальності. Нині теоретичні й методичні аспекти

соціальної роботи досліджуються Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Ю. Васильковою, Т. Ганслі, І. Зверєвою, А. Капською, Г. Лактіоною, О. Мюллендер, Д. Уорда, М. Лукашевичем, І. Миговичем, М. Пейн, Т. Семигіною, І. Трубавіною, Л. Тюптею, О. Якубою та ін. У теорії соціальної роботи вчені розглядають її історичні традиції (В. Бех, І. Мигович, Н. Сейко та ін.), сучасний стан (О. Бегаль, К. Джемен, А. Гіттерман, А. Капська, Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлеб'їк, Дж. Коутс, М. Грей, М. Пейн, С. Харченко та ін.) та можливі перспективні тенденції (О. Васильченко, О. Горпинич, С. Міллер, Р. Хейворд, Т. Шоу, Т. Семигіна та ін.).

Важливе значення для дослідження мають наукові положення про професійну підготовку фахівців соціальної сфери в філософії та соціології освіти (Г. Брауді, Дж. Дьюї, У. Карр, Ф. Сміт, К. Ясперс та відомі вітчизняні вчені – В. Андрущенко, І. Аносов, Л. Горбунова, В. Кремень, В. Пазенок, М. Романенко, Ю. Терещенко та ін.), наукові розробки представників педагогічної та соціально-педагогічної науки – О. Адаменко, О. Сухомлинської (методологія історико-педагогічних досліджень), С. Вітвицької (методологія педагогіки вищої школи), С. Гончаренка (загальні основи методології педагогіки, педагогічний тезаурус), Б. Коротяєва (теоретичні засади педагогічної науки), О. Локшиної (методологія компаративних досліджень) та ін.). Науковцями вивчаються концептуальні положення неперервної освіти у соціальній сфері (С. Архіпова, А. Гончарук, М. Карпенко, І. Колеснікова, Р. Колишко, О. Лазаренко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Н. Павлик, Л. Сігаєва, Т. Шанскова та ін.); провідні засади теорії та методики професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Антонова, О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, Т. Кристопчук, С. Сисоєва та ін.); інноваційні форми, технології й методи забезпечення якості освіти (І. Дичківська, І. Коновальчук, Л. Пильгун, О. Плахотнік, Н. Сейко, О. Удод, Н. Чернуха, Т. Яровенко та ін.); новітні технології професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (Т. Веретенко, І. Зимня, Н. Коляда,

О. Канюк, О. Карпенко, С. Коляденко, В. Кремень, С. Молчанов, Т. Пантюк, Л. Романовська, Ю. Рябова, В. Тименко, С. Ситняківська, С. Харченко та ін.); теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців (В. Безлюдна, Т. Борова, М. Кенел, С. Козак, О. Нечипорук, О. Місечко, Н. Микитенко, О. Павленко, Ю. Рибінська, І. Секрет, Д. Хаймс та ін.); сучасні моделі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів (Г. Малиновська, М. Прадівляний, А. Петрова, Н. Сура та ін.) та її структура (Н. Бідюк, Т. Борова, Т. Власюк, В. Галкіна, Р. Гришкова, О. Миколюк, О. Нітенко та ін.); проблеми методики й організації навчання іноземної мови в закладах вищої освіти (Т. Варенко, В. Вдовін, Ю. Дегтярьова, Д. Демченко, Р. Мартинова, О. Місечко, С. Ніколаєва, Є. Кміта та ін.).

Водночас системний теоретико-методологічний аналіз проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери ще не був предметом окремого педагогічного дослідження. Окрім того, аналіз зазначених вище наукових розвідок засвідчив про відсутність науково обґрунтованого системного теоретико-методичного підґрунтя іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Аналіз проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери свідчить про наявність *суперечностей* між:

- спрямованістю України на забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи в умовах глобалізації, євроінтеграції, академічної й професійної мобільності та інертністю системи організації процесу й змісту іншомовної підготовки;

- вимогами до рівня іншомовної компетентності сучасних фахівців на ринку праці та змістом освіти для студентів непрофільних спеціальностей у закладах вищої освіти;

- перспективами розвитку змістового потенціалу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та відсутністю відповідної методичної

системи її забезпечення.

Необхідність системних досліджень іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; нестача теоретико-емпіричних розробок вихідних педагогічних умов формування відповідної компетентності фахівців немовних спеціальностей; недостатня розробленість сучасних форм і методів її формування зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в межах комплексної наукової теми «Шляхи оптимізації вивчення іноземних мов на немовних факультетах: професійні стандарти у світлі європейських вимог Болонської конвенції» кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету (державний номер реєстрації 0117U006940). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 26. 12. 2013 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 1 від 28. 01. 2014 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних засад, розробці та перевірці ефективності педагогічних умов і методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні засади й провідні наукові підходи до проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

2. З'ясувати сутність та зміст концептів «іншомовність» та «соціальне» в контексті проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

3. Розкрити концептуальні засади іншомовної підготовки та структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

4. Розробити зміст і структуру методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

5. Спроектувати систему критеріїв і показників оцінювання рівня досліджуваної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

6. Обґрунтувати педагогічні умови іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

7. Експериментально перевірити ефективність методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Об'єкт дослідження – іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади, педагогічні умови та методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Концепція дослідження. Необхідність розробки й упровадження сучасних теорій, моделей, системних методик формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлена актуальністю проблеми підготовки висококваліфікованого, динамічного, конкурентоздатного фахівця із сформованими знаннями, вміннями й навичками діяльності в полікультурному соціальному середовищі, здатного до постійного саморозвитку, самоосвіти, професійної адаптації в змінних умовах функціонування. Обґрунтована актуальність проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, окреслена на цій основі мета, завдання, науково-теоретичні засади, провідні наукові підходи й концепти визначили її розгляд на кількох основних рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому,

конкретно-науковому та прикладному. Ієрархія методологічних підходів спричинена міждисциплінарним характером роботи й поєднанням у ній кількох галузей соціально-гуманітарного знання – суто педагогічної, лінгвістичної й соціальної, що відображаються в науковому аналізі й інтерпретації двох провідних наукових концептів – «іншомовність» та «соціальне», а також проекцією названої міждисциплінарності на професіограму соціального педагога / соціального працівника у сучасному українському соціумі.

Загальнофілософський рівень методології об'єднує кілька провідних наукових підходів, що уможливило окреслення ключових концептів досліджуваної проблеми, а також з'ясування сутності й змісту базових понять. Поєднання концептів «іншомовність» та «соціальне» забезпечило взаємозумовленість теорії й методології дослідження; за допомогою названих концептів визначено методологічні засади педагогічного експерименту, який має міждисциплінарний характер і вміщує когнітивний складник соціального, лінгвістичного й методичного характеру. Концепт іншомовності, в свою чергу, тісно пов'язується в дослідженні з теорією комунікацій, теорією полікультурності та теорією діалогу. Необхідність використання концепта «соціальне» визначається тим, що в процесі розробки методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери має враховуватися специфіка професійного тезаурусу та можливостей використання іноземної мови в професійному зростанні фахівців на основі ефективної іншомовної підготовки в умовах освітнього середовища університету.

Системний підхід зреалізований у дослідженні з огляду на цілісний, комплексний, синкретичний характер педагогічних процесів та феноменів, насамперед, ключових концептів – «соціальне» та «іншомовність». Окрім того, системні ознаки мають такі поняття, як «іншомовна підготовка», «соціальна сфера», «модель підготовки фахівців соціальної сфери»,

«методична система іншомовної підготовки фахівців». Необхідність реалізації *синергетичного* підходу зумовлена тим, що системні об'єкти й процеси наділені нелінійною динамічністю, можливістю досягнення точок біфуркації та формуванням у зв'язку з цим нових станів системи. Унаслідок цього іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери як системне явище й процес тяжіє до системно-синергетичного окреслення й прогнозування перспектив його розвитку. *Комунікативний* підхід до проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери визначається в дослідженні як загальнофілософський, оскільки ґрунтується на філософії комунікацій, теорії діалогу, теорії комунікативної взаємодії як провідних теоретичних конструктах, що окреслюють навчальну, наукову та фахову комунікацію майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників.

Загальнонауковий рівень методології дослідження представлений в його концепції соціокультурним та аксіологічним науковими підходами, які визначили праксеологічний контекст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й окреслили асоціативний ряд практичної іншомовної комунікації на засадах взаємодії, спілкування, життєтворчості, динамічних змін у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Соціокультурний* підхід до іншомовної підготовки названих фахівців відображає співвідношення інституційних та неінституційних зв'язків між соціокультурними явищами й процесами, до яких відносимо й іншомовну комунікацію в соціальному та професійному середовищі фахівців соціальної сфери. Дихотомія означеної комунікації в соціокультурному контексті визначається тим, що рідномовна та іншомовна підготовка студентів набуває статусу інституалізованої; неформальні іншомовні зв'язки, які спонтанно виникають у майбутніх фахівців завдяки відкритості безпосереднього та віртуального комунікативного простору, в процесі навчання поступово набувають ознак

інституційності у вигляді розробленої й упровадженої методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітнього середовища університету.

Аксіологічні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначають її ціннісні орієнтири, а саме: сукупність мовних цінностей (комунікації, кожної людини як носія певної культури й мови, мовної толерантності як цінності), а також комплекс соціальних цінностей (свободи, гідності, справедливості, толерантності), необхідних для функціонування полікультурного соціуму.

Реалізація *середовищного* підходу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризується створенням *освітнього середовища закладу вищої освіти* як складника суспільного освітнього простору, що характеризується загальними просторово-освітніми ознаками і має, водночас, власну специфіку, детерміновану можливостями автономії та специфікою суб'єкт-суб'єктних відносин в умовах ЗВО. Провідними складовими освітнього середовища університету визначено нормативно-правову, соціокультурну, соціально-комунікативну, інформаційно-технологічну, матеріально-технічну; до основних принципів функціонування університетського освітнього середовища віднесено системність, холістичність, гуманізм, автономію та соціальну відповідальність.

Конкретно-науковий рівень методологічної основи концепції дослідження вміщує два базові наукові підходи – компетентнісний та діяльнісний. *Компетентнісні* засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ґрунтуються на ратифікованих Україною загальноєвропейських документах про базові життєві компетентності та мовну освіту особистості й виявляють себе в *загальному* тлумаченні професійної компетентності як обов'язкового результату професійної підготовки фахівця в системі вищої освіти та *частковому* – як його іншомовної компетентності. Іншомовний складник загальної професійної

компетентності формується залежно від життєвого досвіду міжособистісної комунікативної взаємодії студентів, загальної ерудиції майбутніх фахівців соціальної сфери, їх здатності до творчості, а також рівня ефективності розроблених й упроваджених у практику навчання в ЗВО спеціальних форм, методів, методик навчання. Означені характеристики процесу формування іншомовної компетентності реалізуються в різноманітних видах *діяльності* студентів – взаємодії, спілкування, життєтворчості, динамічної зміни в становленні особистості фахівця соціальної сфери. Іншомовна комунікативна діяльність як підґрунтя формування іншомовної комунікативної компетентності об'єднує мотиваційну, цільову та реалізаційну площини, що забезпечують формування названої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі навчання у ЗВО.

Прикладний рівень методології проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери виявляє себе в сукупності дослідницьких *методик* та спеціально розробленому *інструментарії* експериментальної частини роботи, що відповідає поставленій меті й основним завданням дослідження. Сукупність означених діагностичних методик (факторний аналіз, експертна оцінка, авторські та адаптовані опитувальники) уможливорює належний рівень об'єктивності результатів експериментальної роботи та підтвердження ефективності методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників.

В основу дослідження покладено **загальну гіпотезу**, згідно з якою рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери зростатиме при впровадженні в процес професійної підготовки в освітньому середовищі університету спеціально розробленої методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, що забезпечується реалізацією низки педагогічних умов: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; узгодженість професійної підготовки з соціальними

запитами та актуальними тенденціями; забезпечення міждисциплінарності іншомовної підготовки студентів; забезпечення індивідуальної траєкторії вивчення студентами іноземної мови з урахуванням їхніх кар'єрних планів та домагань; включення неформального освітнього компоненту в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У процесі дослідження використано комплекс **методів**, які відповідають меті й завданням дослідження, а саме:

теоретичні: аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної, історичної літератури з метою обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; порівняння й узагальнення теоретичних основ організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців та систематизація досвіду формування іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери; синтез, моделювання для розробки методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету;

емпіричні: факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, експертне опитування науково-педагогічних працівників та фахівців соціальної сфери щодо ролі іншомовної компетентності в процесі професійного зростання; педагогічний експеримент з метою вивчення ефективності авторської методичної системи; анкетування, тестування, спостереження, аналіз продуктів діяльності для діагностики рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;

статистичні: критерії математичної статистики для перевірки надійності й значимості одержаних результатів експериментальної роботи – факторний аналіз, критерій кутового перетворення Фішера ϕ^* .

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що в ньому на підставі системного аналізу обґрунтовано теоретико-методичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету, а саме:

– *уперше* здійснено комплексний та цілісний теоретико-методологічний аналіз проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на загальнофілософському (системний та комунікативний наукові підходи), загальнонауковому (соціокультурний, аксіологічний і середовищний підходи), конкретно-науковому (компетентнісний та діяльнісний підходи), прикладному (діагностичний інструментарій експериментальної частини дослідження) рівнях; визначено сутність концептів «іншомовність» та «соціальне» як базових, що взаємозумовлено з тематикою та проблемою дослідження; охарактеризовано концепцію та зміст професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери в умовах університету, а також концепцію побудови, зміст та структуру (цільовий, змістовий, інструментальний, методологічний, контрольний-оцінний складники) методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; визначено критерії (діяльнісний, когнітивний, комунікативний, соціокультурний, особистісний, рефлексивний, мотиваційний, практичний) та рівні (високий, достатній, середній, низький) іншомовної компетентності названих фахівців; обґрунтовано педагогічні умови іншомовної підготовки студентів в умовах освітнього середовища університету (орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, узгодженість професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями розвитку соціальних послуг, забезпечення міждисциплінарності іншомовної підготовки в університеті, використання індивідуальної траєкторії навчання студентів іноземної мови з урахуванням їх планів щодо побудови кар'єри, включення неформального освітнього компоненту в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери);

– *удосконалено* сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, зміст сучасних моделей та технологій

підготовки фахівців у ЗВО, методичні засади іншомовної підготовки студентів;

– *подальшого розвитку* набули положення про теоретичні та методичні засади формування іншомовної компетентності фахівців в Україні та за кордоном, технології, форми та методи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Практичне значення дисертації визначається впровадженням педагогічних умов та методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; систематизацією досвіду іншомовної підготовки фахівців в університетах європейських країн та поширенням сучасного інноваційного досвіду застосування технологій і методів іншомовної підготовки. Реалізовано систему критеріїв і показників діагностики рівня іншомовної компетентності, що дає змогу забезпечити моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Основні положення дослідження використані в процесі підготовки посібників «Ділова англійська мова» (2015); «English for Professional Purposes: Social Work» (2019); «English for Master Students (Social Work)» (2019); «Методичні рекомендації для вступників щодо складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови» (2019); монографії «Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика» (2019).

Матеріали дослідження доцільно використовувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, в системі післядипломної освіти соціальних педагогів \ соціальних працівників, в теорії і практиці формування іншомовної компетентності фахівців немовних напрямів підготовки.

Упровадження результатів дослідження здійснено в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/162 від 20.01.2020 р.); Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12-111 від 24.12.2019 р.), Уманського державного

педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2821/01 від 18.12.2019 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/01/3382 від 24.12.2019 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 013/628 від 24.12.2019 р.), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 01-12/01/33 від 15.01.2020 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05-16/114 від 18.12.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях, круглих столах та педагогічних читаннях різного рівня, зокрема:

міжнародних («Гуманітарна парадигма як стратегія інноваційного розвитку освіти» (Рівне, 2017, очна), Перші Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора Т.І. Поніманської (Рівне, 2018, очна), XI Міжнародна науково-практична конференція «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2018, очна), «Third International conference of European Academy of Science» (Бонн, Німеччина, 2018, заочна), VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2019, заочна), International TESOL/TEFL Conference «Teaching English Globally» (Київ, 2019, очна), Міжнародна науково-практична конференція «Better Learning Conference 2019» (Київ, 2019, очна), V міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2019, заочна), I Міжнародна конференція пам'яті Володимира Костіва «Соціокультурологічні та психолого-педагогічні аспекти становлення особистості в сучасному суспільстві: тенденції і перспективи» (Івано-Франківськ, 2019, заочна), Міжнародна науково-практична конференція «Science for modern humanity '2019» (Свіштов, Болгарія, 2019, заочна), IV Міжнародна науково-практична конференція «Dynamics of the development of world science» (Ванкувер, Канада, 2019, заочна), Міжнародна конференція

«World scientific and technological trends' 2019» (Карлсруе, Німеччина, 2019, заочна);

всеукраїнських (Інтернет-конференція «Використання інформаційних технологій у сучасному виховному процесі» (Рівне, 2016, заочна), I Всеукраїнська заочна науково-практична конференція «Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти» (Рівне, 2018, заочна), Всеукраїнський науково-методичний семінар «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 2018, очна), Практична конференція для викладачів іноземних мов та студентів «Language Booster» (Луцьк, 2019, очна), I Всеукраїнська науково-практична конференція «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти гуманітарного та технічного напрямів» (Рівне, 2019, очна), III Всеукраїнський науково-методичний семінар «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 2019, заочна), XXVI Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: методична спадщина педагога в контексті ідей Нової української школи» (Рівне, 2019, очна);

регіональних (II Регіональна науково-практична конференція «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах освіти гуманітарного та технічного напрямів» (Рівне, 2016, очна), Регіональна науково-практична конференція «Реформування сучасної освіти: діалог із Василем Сухомлинським» (Рівне, 2018, очна), I регіональна науково-практична конференція «Роль особистості у реформуванні української школи: від досвіду до інновацій (до 75-річчя з дня народження Т.Д. Дем'янюк)» (Рівне, 2019, очна).

Основний зміст розробленої та впровадженої в практику іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери методичної системи апробовано на методичних семінарах: «Exam Skills: Way to Success» (Рівне, 2015, очна); «State Final Examinations», «Bringing the real world into the classroom through reading», «Teaching writing is exciting» (Рівне, 2016, очна); Teacher

Development Seminars at International Language Centre «Speaking activities», «Games, games, games» (Київ, 2016, очна); «Сучасний урок англійської мови в контексті модернізації іншомовної освіти» (Рівне, 2016, очна); «Maximizing student talk time», «A Close-up on Exam – ensuring exam success» (Рівне, 2017, очна); «Santa's workshop» (Рівне, 2018, очна), Express Teacher's Day (Рівне, 2019, очна).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедр іноземних мов, теорії і методики виховання, Регіонального комплексного Науково-методичного центру інноваційних технологій освітнього процесу, звітних наукових конференціях Рівненського державного гуманітарного університету, а також у діяльності Науково-методичного центру інноваційних технологій виховного процесу НАПН України при РДГУ (2013-2019 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 42 одноосібних публікаціях, з яких 1 монографія, 4 навчально-методичних посібники, 20 статей у фахових наукових виданнях України, 8 статей в іноземних наукових періодичних виданнях, 9 статей та доповідей на наукових конференціях, у збірниках наукових праць.

Кандидатську дисертацію на тему «**Формування рефлексивної культури у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів**» (спеціальність 13.00.04) захищено в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» у 2011 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 479 сторінок, з них 401 сторінка основного тексту. У списку використаних джерел

подано 674 найменування (з них 80 – іноземними мовами) на 50 сторінках.
Робота містить 59 таблиць, 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

1.1. Наукова методологія іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в кваліфікованих фахівцях соціальної сфери, зважаючи на постійну кількісну і якісну динаміку соціальних проблем, накопичених різними прошарками населення. Означена динаміка, однак, має характер внутрішньо-суспільний, визначається сукупністю соціально-економічних та соціально-політичних чинників, що впливають на соціальне благополуччя людини в Україні. Водночас система соціального захисту в нашій державі дедалі більше уніфікується, наближаючись до міжнародних стандартів, – і за змістом, і за параметрами. Ця уніфікація потребує сьогодні всебічно обізнаного, компетентного фахівця, а система вищої освіти має гарантувати таку підготовку в усіх відношеннях. Натомість можемо констатувати, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери наражається на низку ризиків і викликів, серед яких і низький рівень іншомовної компетентності, нездатність працювати в іншомовному середовищі, неможливість ознайомитися і впровадити кращий світовий досвід з причини незнання іноземних мов (передовсім, звичайно, англійської).

З іншого боку, іншомовна комунікація – це особливий вид діяльності, при тому діяльності комунікативної, яка передбачає вплив когнітивних, соціально-психологічних та особистісних статусів учасників комунікації; при цьому іншомовний характер комунікації накладає на неї ще й додаткову специфіку – соціально-лінгвістичну й соціокультурну.

Методологія науково-педагогічного дослідження може бути обґрунтована як з точки зору філософії освіти, так і галузі педагогічної науки

(як вчення про педагогічну науку). У площині *філософії* освіти нині аналізуються провідні теоретичні засади педагогіки, у площині методології як *науки про педагогіку* – сукупність методів і процедур педагогіки (Г. Степенко, О. Тарасенко, 2000¹). В певному сенсі методологія – це ще й *рефлексія* вже набутого педагогічного знання – причому не лише в педагогіці, а й в інших гуманітарних науках, передовсім, філософії, соціології, психології. Загальні питання філософії освіти на методологічному рівні представлено у наукових працях відомих зарубіжних філософів Р. Барроу (1981), Г. Брауді (1967)², Дж. Дьюї (1921)³, У. Карра (2004)⁴, Ф. Сміта (1965)⁵, К. Ясперса (2013)⁶ та відомих вітчизняних учених – В. Андрущенко (2008)⁷, І. Аносова (2001)⁸, Л. Горбунової (2001)⁹, В. Кременя (2002)¹⁰, В. Пазенок (2005)¹¹, М. Романенко (1998)¹², Ю. Терещенка (2002)¹³ та ін. В основі досліджень з філософії освіти, як свідчать наші наукові висновки, знаходяться кілька основних наукових об'єктів:

- по-перше, аналіз дослідницьких методик та інструментів для вивчення й моніторингу стану освітньої сфери;

¹ Степенко, Г. В., Тарасенко, О. В., 1997. Методологія педагогіки та філософії освіти на сучасному етапі. *Вестник Приазовского государственного технического университета: сб. научных работ*, [online] 4, с. 92–93. Режим доступу: <http://eir.pstu.edu/bitstream/handle/123456789/8651/%d1%81.%2092-93.pdf?sequence> [Дата звернення 3 травня 2019].

² Broudy, Harry S. 1967. *Philosophy of education: an organization of topics and selected sources*. Urbana, Chicago and London: University of Illinois Press.

³ Дьюї, Дж., 1921. *Введение в философию образования*. Москва: Политиздат.

⁴ Carr, W., 2004. *Philosophy and education*. *Journal of Philosophy of education*, vol. 38.

⁵ Smith, Philip., G. 1965. *Philosophy of education: introductory studies*. New York, Evanston and London.

⁶ Ясперс, К. 2013. *Духовная ситуация времени*. Москва: Издательство АСТ.

⁷ Андрущенко, В. П., 2008. Роздуми про освіту. *Статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.

⁸ Аносов, І. П., 2004. *Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи)*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені П. Драгоманова.

⁹ Горбунова, Л. С., 2001. Предметне поле філософії освіти: крок до визначення. *Вища освіта України*, №1, с. 108-112.

¹⁰ Кремень, В. Г., 2002. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*, № 102-103, с. 6-7.

¹¹ Пазенок, В., 2005. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*, № 1, с. 53-73.

¹² Романенко, М. І. 1998. *Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу*. Дніпропетровськ: Видавництво «Промінь».

¹³ Терещенко, Ю. І., 2002. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання. *Шлях освіти*, № 3, с. 11-15.

- по-друге, дослідження в галузі змісту освіти та перспектив його розвитку;
- по-третє, аналіз рівня кадрового забезпечення, професійної підготовки освітніх кадрів, змісту та інновацій в педагогічній діяльності;
- по-четверте, вивчення аксіологічних основ та духовного простору сфери освіти;
- по-п'яте, аналіз місця і ролі соціального інституту освіти в соціокультурному та загальносоціальному інституційному просторі держави.

Таким чином, весь спектр наукових розробок в філософії освіти та методології педагогіки складно відділити на змістовому рівні. Методологія педагогіки як науки стала предметом наукових зацікавлень як вітчизняних, так і зарубіжних учених – О. Адаменко¹⁴, О. Сухомлинської¹⁵, Л. Ваховського (методологія історико-педагогічних досліджень), С. Вітвицької (методологія педагогіки вищої школи)¹⁶, С. Гончаренка (загальні основи методології педагогіки, педагогічний тезаурус)¹⁷, Б. Коротяєва (теоретичні засади педагогічної науки)¹⁸, О. Локшиної (методологія компаративних досліджень)¹⁹, В. Тушевої (науково-дослідницька культура в педагогічних

¹⁴ Адаменко, О., 2013. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*, № 1-2, с. 8-14.

¹⁵ Сухомлинська, О. В., 2005. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, [online] 4, с. 43-47. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua> [Дата звернення 03 травня 2019].

¹⁶ Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] с. 8-11. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7605/97/> [Дата звернення 18 квітня 2019].

¹⁷ Гончаренко, С. У., 1993. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, №1, с. 11-23.

¹⁸ Коротяев, Б. И. 1986. *Педагогика как совокупность педагогических теорий*. Москва: Просвещение.

¹⁹ Локшина, О. І. 2015. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*: хрестоматія / авторський колектив. Київ: Педагогічна думка.

дослідженнях)²⁰ та ін. Складна дихотомія проблеми нашого дослідження (між іншомовною комунікацією та підготовкою фахівців соціальної сфери) спонукає до розробки певної ієрархії методологічних підходів до означеної проблеми, серед яких ми (згідно з концепцією дослідження) визначаємо *загальнофілософський* (системний, синергетичний та комунікативний підходи), *загальнонауковий* (соціокультурний та аксіологічний), *конкретно-науковий* (компетентнісний та діяльнісний підходи), та *прикладний* (сукупність дослідницьких методик та інструментарій експериментального дослідження) рівні.

Отож, на загальнофілософському рівні методологія дослідження, на нашу думку, тяжіє до, передусім, **системного, синергетичного та комунікативного підходів**. Вибір означеної загальнофілософської методології зумовлений кількома основними причинами, а саме:

- у процесі вивчення наукової літератури з предмета дослідження чітко окреслився *системний* характер змісту ключових концептів нашої роботи – «соціальне» та «іншомовність». Крім того, основні характеристики системи мають такі використані в дослідженні поняття і дефініції, як «іншомовна підготовка», «соціальна сфера», «модель підготовки фахівців соціальної сфери», «технологія іншомовної підготовки фахівців» та ін.;
- названі системні об'єкти й процеси наділені динамічністю, причому вона характеризується нелінійністю, досягненням точок біфуркації та появою внаслідок цього нових станів системи. У зв'язку з цим нагальною стає потреба реалізації *синергетичного* підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО;

²⁰ Тушева, В. В., 2010. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Педагогіка*, №2, с. 18-23.

- система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, на нашу думку, має бути побудована на *комунікативному* методологічному підході, оскільки сутністю моделі й технології формування іншомовної комунікативної компетентності є процес комунікації – навчальної, наукової, фахової.

Системний характер педагогічних об'єктів і процесів ґрунтовно представлений у науковому доробку Ю. Беха, А. Слепцова (2012)²¹, Т. Гуменюк, М. Корець (2014)²², З. Живка (2010)²³, І. Коваленко, П. Бідюка, О. Гожого (2004)²⁴, А. Кононюка (2014)²⁵, Ю. Шабанової (2014)²⁶ та ін.

В основі системного підходу до вивчення освітніх явищ та процесів лежить загальне уявлення про систему, що є центральним поняттям *системології*. Теоретичні підвалини цієї науки викладено в науковому доробку О. Аверьянова (1976)²⁷, Л. Берталанфі (1973)²⁸, В. Дружиніна, Д. Конторова (1976)²⁹, А. Кононюка (2014)³⁰, В. Спіцнаделя (2000)³¹, Б. Флейшмана (1982)³² та ін., котрі розробили загальні закони ефективності в діяльності складних матеріальних феноменів технічного й біологічного змісту. Пізніше системологія стала цікавитися гуманітарними об'єктами; водночас зауважимо, що визначення поняття «система», виведене системологами, за змістом цілком відповідає тим системним об'єктам, які ми

²¹ Бех, Ю. В., Слепцов А. І. 2012. *Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі*: [монографія]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

²² Гуменюк, Т. Б., Корець, М. С., 2014. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*, №7, с. 63-67.

²³ Живко, З. Б., 2010. Системний підхід до функціонування інформаційноуправлінської системи та системи управління якістю. *Проблеми науки*, № 4, с. 24-32.

²⁴ Коваленко, І. І., Бідюк, П. І., Гожий, О. П. 2004. *Вступ до системного аналізу*: навчальний посібник. Миколаїв: вид-во МДГУ ім. П. Могили.

²⁵ Кононюк, А. Е. 2014. *Системология. Общая теория систем*. В 4 кн. Київ: Освіта України.

²⁶ Шабанова, Ю. О., 2014. *Системний підхід у вищій школі*: підручник для студентів магістратури. Донецьк: НГУ.

²⁷ Аверьянов, А. Н. 1976. *Система: философская категория и реальность*. Москва: Мысль.

²⁸ Берталанфи, Л. фон., 1973. История и статус общей теории систем. *Системные исследования. Ежегодник*, с. 20-37.

²⁹ Дружинин, В. В., Конторов, Д. С. 1976. *Проблемы системологии. Проблемы теории сложных систем*. Москва: Советское радио.

³⁰ Кононюк, А. Е. 2014. *Системология. Общая теория систем*. В 4 кн. Київ: Освіта України.

³¹ Спиднадель, В. Н. 2000. *Основы системного анализа: учебное пособие*. СПб.: Бизнес-пресса.

³² Флейшман, Б. С. 1982. *Основы системологии*. Москва: Радио и связь.

розробляємо або ж використовуємо в нашому дослідженні (модель, технологія, іншомовна комунікативна компетентність, загалом компетентність як системний об'єкт, методика формування іншомовної комунікативної компетентності, та ін.). В наукових працях А. Кононюка система в загальному окреслена як сукупність пов'язаних між собою елементів, об'єднаних в цілісність задля досягнення певної мети. Системний характер педагогічних явищ і процесів, представлених в нашому дослідженні, подано нами на рис.1.1.



Рис.1.1. Системні об'єкти дослідження процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (розроблено автором)

Найважливішими теоретичними поняттями системології, використаними в нашому дослідженні як приклад реалізації системного підходу, вважаємо *елемент* (складник, компонент) та *відношення* (зв'язок, з'єднання, залежність, взаємозалежність, кореляція та ін.). При цьому система як структурований об'єкт передбачає наявність сукупності елементів та

зв'язків між ними. Щоб ці зв'язки були функціональними, крім структури, кожна система передбачає наявність *організації* – певної сукупності взаємозалежностей, на якій можуть будуватися окремі конкретні системи. Прикладами організації для нашого дослідження стала модель іншомовної підготовки фахівців соціального профілю, технологія означеної підготовки та методика її реалізації.

Ці феномени виступають як організація системи, оскільки традиційно передбачають певну сукупність компонентів (етапів, елементів) моделі, технології, методики, що загалом уможливають ефективний процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Додамо також, що й базове поняття нашого дослідження – «іншомовна комунікативна компетентність» – також є системним об'єктом, оскільки містить певні компоненти, перелік та зміст яких викладено нами у п.3.3.

Крім поняття та змісту системи, важливе значення для нашого дослідження має також *системний принцип* проектування теоретичних викладок та емпіричних даних. Згідно з цим принципом, кожна система повинна відповідати певним характеристикам. Сукупність цих характеристик, якщо йдеться про формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю, викладена нами в таблиці 1.1 (за: А. Кононюк, 2014³³).

Структура системних феноменів, що виявляють себе в нашому дослідженні, не завжди має лінійні характеристики, що визначає необхідність використання **синергетичного підходу**, основи якого представлені в наукових працях С. Вітвицької (2015)³⁴, О. Вознюка (2005)³⁵, І. Добронравової (2003)³⁶,

³³ Кононюк, А. Е. 2014. *Системология. Общая теория систем*. В 4 кн. Київ: Освіта України, с. 32-33.

³⁴ Вітвицька, С. С., 2015. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 92-108.

³⁵ Вознюк, О. В. 2005. *Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань*: [монографія]. Житомир: Рута-Волинь.

³⁶ Добронравова, І., 2003. Філософія науки і синергетика освіти. *Вища освіта України*, № 2, с. 7-12.

О. Дубасенюк (2010)³⁷, А. Євдотюк (2002)³⁸, В. Кременя (2012)³⁹, О. Робуль (2006)⁴⁰, Л. Ткаченко (2013)⁴¹, В. Цикіна, А. Брижатога (1999)⁴² та ін.

Таблиця 1.1

Основні характеристики процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю як системи

Характеристика системи	Опис означеної характеристики системи	Присутність означеної характеристики системи в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю
Наявність окремих функцій елементів системи та системи загалом	Кожен системний об'єкт є системою, якщо складається з сукупності елементів, певна кількість яких також є системою	Всі системні об'єкти нашого дослідження складаються з сукупності певних елементів; так, модель є системним об'єктом, що об'єднує цілі, зміст, засоби досягнення цілей та відповідну рефлексію результатів; такі само елементи можуть бути присутні в технології формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю. Має свої взаємопов'язані елементи також методика формування означеної компетентності; власне, з цієї причини вона проектувалася в дослідженні як методична система

³⁷ Дубасенюк, О. А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип.15. Ч.1, с. 3-8.

³⁸ Євдотюк, А. В., 2002. *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*: Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.

³⁹ Кремень, В. Г. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка.

⁴⁰ Робуль, О., 2006. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, №1(3), с. 35-43.

⁴¹ Ткаченко, Л. І., 2013. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 10 (17), с. 18-21.

⁴² Цикин, В. А., Брижатый, А. В. 2005. *Синергетика и образование: новые подходы*: [монография]. Сумы: СумДПУ.

Продовження таблиці 1.1

Компонентний склад системи	Системні об'єкти мають бути структуровані, причому кожен елемент повинен мати своє функціональне навантаження	Кожен елемент моделі, технології та методичної системи в нашому дослідженні має функціонально обтяжені елементи (компоненти). Так, цільовий, змістовий, оцінний компоненти виконують різні змістові та методичні функції: цільовий формує й забезпечує реалізацію мети формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, змістовий – наповнює процес досягнення мети відповідними формами, методами і засобами формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, оцінний – уможливорює адекватне оцінювання й рефлексію результатів експериментальної роботи
Певні форми взаємозв'язку елементів системи	Елементи системи можуть бути пов'язані зв'язками підпорядкованості, приналежності, протилежності, кореляції, взаємодії та ін.	У нашому дослідженні зв'язкам підпорядкованості підлягають, наприклад, елементи методики формування іншомовної комунікативної компетентності, з яких цільовий визначає кінцевий результат означеної методики, а змістовий та процесуальний підпорядковуються цільовому. Всі компоненти іншомовної комунікативної компетентності студентів корелюють між собою; кореляційні зв'язки також простежуються між елементами (етапами) експериментальної частини роботи

Продовження таблиці 1.1

Єдність зовнішньої форми системи	Системний об'єкт повинен мати завершений вигляд як за змістом, так і за формою	Кожен системний об'єкт у нашому дослідженні є завершеним за своєю формою, оскільки реалізує одне із завдань дослідження і в результаті вирішує дослідницьку задачу. Елементи моделі, технології, методичної системи побудовані таким чином, щоб в результаті вичерпувати поставлене завдання на тому чи іншому рівні
Єдність внутрішнього і зовнішнього середовища системи	Змістова насиченість системного об'єкта і його взаємини із зовнішнім середовищем мають узгоджуватися	Системні об'єкти нашого дослідження перебувають у зв'язку із зовнішнім середовищем – комунікативним середовищем університету, організаційним середовищем навчального процесу та ін.
Наявність певних законів управління системою	Такими законами можуть бути закони природи, формалізоване та звичаєве право, закони розвитку людської цивілізації, закономірності розвитку людської культури та ін.	Управління системними об'єктами в нашому дослідженні відбувається на кількох рівнях: загальнонормативному (відповідно до основних нормативних документів сфери освіти), університетському (організація навчального процесу, статутні документи вишу, навчальні плани та ін.), на рівні взаємодії (закони управління діяльністю студентської групи, закономірності суб'єкт-суб'єктної взаємодії)

Джерело: розроблено автором

Застосована одним з перших – Г. Хакеном (1980)⁴³ – синергетична теорія спочатку стосувалася суто фізичної науки, просторової фізики,

⁴³ Хакен, Г. 2001. *Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности*. Москва: Персэ.

диференціальних рівнянь, що її описували, проте згодом була перенесена на більш складні гуманітарні об'єкти. Г. Шатковська (2009)⁴⁴ зазначає у своєму дослідженні, що саме коливання складних нелінійних відкритих систем забезпечує їх розвиток; нові стани системи виникають під дією біфуркацій (збуджень). При цьому навіть хаос може бути потрактований як форма порядку, як шанс до подальшого розвитку, оскільки саме з хаосу виникають нові стани.

Значущість синергетичного підходу до проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери полягає, насамперед, у полілогічних засадах спілкування і взаємодії, що окреслюються синергетичною парадигмою розвитку освіти. Як зазначає у своєму дослідженні О. Козлова (1998)⁴⁵, синергетика є методологічним ключем для аналізу дійсності відповідно до сучасного стилю соціокультурного процесу. Вчені підкреслюють базове положення синергетики – положення про *самоорганізацію* та її значення в освітньому процесі. У межах нашого дослідження необхідність самоорганізації складних освітніх процесів віддзеркалюється в *нелінійності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців* та необхідності здійснення внутрішніх впливів на означений процес. Крім того, процес формування іншомовної компетентності є *холістичним*, що відображає синергетичну цілісність цього складника фахової підготовки студентів в університеті. Тому основними *синергетичними принципами* формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери вважаємо:

- холістичність (цілісність з наявними нелінійними зв'язками між компонентами синергетичної системи);

⁴⁴ Шатковська, Г. І., 2009. Синергетика як метод дослідження складних відкритих систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, [online] 15, с. 331-334. Режим доступу: file:///C:/Users/L/Downloads/33784-63386-1-SM.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].

⁴⁵ Козлова, О., 1998. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование. *Лицейское и гимназическое образование*, № 2, с. 66-68., с.66.

- поліцентризм (наявність кількох ключових концептів, навколо яких будується педагогічна система);
- відкритість і динамізм (реалізація процесу формування іншомовної компетентності в динаміці й поступі, з відкритими зв'язками стосовно інших педагогічних систем);
- культуровідповідність (співвіднесеність іншомовної комунікативної підготовки з відповідним рівнем культури середовища ЗВО та індивідуального комунікативного середовища студента);
- диференціація й інтеграція (як процеси, що супроводжують формування іншомовної комунікативної компетентності студентів);
- варіативність (наявність різних варіантів розвитку процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців залежно від галузі знань, мотивації студентів, змісту професійної підготовки, особистісного рівня володіння іноземною мовою тощо).

Синергетика як методологічна основа формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ґрунтується на розвитку провідних комунікативних процесів у процесі навчання – комунікативної взаємодії, комунікативної діяльності та ін. Тому серед загальнофілософських підходів проблеми дослідження значущим вважаємо **комунікативний**, що ґрунтується на *комунікативній філософії*, представленої в науковому доробку Ю. Габермаса (1981)⁴⁶, Дж. Остіна, Дж. Сьорля⁴⁷. Щоправда, традиційно їхні теорії називають лінгвістичною філософією, або ж філософією мови. У перших комунікативних теоріях наголошувалося на значенні природної мови з особливим акцентом на вживання речення й твердження; згодом Дж. Остін (1989) створив *теорію мовних актів*, розробляючи психологічний контекст комунікації як «процес

⁴⁶ Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns. B. 1. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

⁴⁷ Серль, Дж., 2004. *Рациональность в действии*. Перевод с английского А. Колодия, Е. Румянцевой. Москва: Прогресс – Традиция.

спілкування окремих індивідів, у якому окрім вислову осмислених виразів, має місце інтерактивний вплив комунікантів один на одного»⁴⁸. Теоретичні положення теорії Дж. Сьорля мають важливе значення для нашого дослідження, оскільки він пов'язав суто лінгвістичні та ментальні контексти комунікативної взаємодії⁴⁹. Наступним кроком у розбудові комунікативної філософії стало відокремлення комунікативної лінгвістики та комунікативного методу, засновниками якого вважають британських лінгвістів Дж. Фірта та М. Холлідея (за О. Ковтун, 2015)⁵⁰. Педагогічна наука доповнила комунікативний підхід суто педагогічним змістом; завдяки накопиченим експериментальним даним та методичним пошукам різних дослідників (І. Зимня, 1997⁵¹; Л. Калініна, І. Самойлюкевич, 2004⁵²; О. Місечко, 2002⁵³; С. Ніколаєва, 1999⁵⁴; Є. Пассов, 1991⁵⁵; В. Редько, 2007⁵⁶ та ін.) з'явилися лінгвокраїнознавчі, соціокультурні, лінгводидактичні напрями в межах загальної теорії комунікацій. Зауважимо однак, що дослідницькі пошуки учених зосереджені переважно на підготовці вчителя іноземних мов; представники інших професій при цьому залишилися поза увагою цих науковців.

Питання перебігу іншомовної комунікації, характеристик її учасників, головних стимулюючих та гальмуючих чинників, формування іншомовної

⁴⁸ Остин, Дж., 1999. *Избранное*. Перевод с английского Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. Москва: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги.

⁴⁹ Серль, Дж., 2004. *Рациональность в действии*. Перевод с английского А. Колодия, Е. Румянцевой. Москва: Прогресс – Традиция.

⁵⁰ Ковтун, О. В., 2015. Комунікативний підхід до фахової підготовки майбутніх перекладачів: від теорії до практики. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського*, №1 (48), с. 143-148.

⁵¹ Зимня, И. А. 1997. *Педагогическая психология: учебное пособие*. Ростов н/Д.: Феникс.

⁵² Калініна, Л. В., Самойлюкевич, І. В., 2004. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] вип. 19, с. 129-133. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/481/1/04klvkev.pdf> [Дата звернення 04 травня 2019].

⁵³ Місечко, О. Є. 2002. *Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студ. вищ. навч. закладів*. Житомир: Полісся.

⁵⁴ Ніколаєва, С. Ю. 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник*. Київ: Ленвіт.

⁵⁵ Пассов, Е. И. 1991. *Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению*. 2-е изд. Москва: Просвещение.

⁵⁶ Редько, В. Г., 2007. *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи*. Київ: Генеза.

комунікативної компетентності також стали предметом дослідження багатьох учених – в Україні та поза її межами. Такий інтерес до проблеми викликаний, на нашу думку, загальноєвропейським нормативно-правовим урегулюванням питань іншомовної комунікації на рівні ключових та життєвих компетенцій, з одного боку, та загальними глобалізаційними світовими процесами – з іншого. Так, іншомовну комунікацію як лінгвістичну проблему досліджували і досліджують Микола Бахтін (1979)⁵⁷, Флорій Бацевич (2003)⁵⁸, Богран Робер-Ален, де (1991)⁵⁹, Дейк Тойн А., ван (1977)⁶⁰, Олексій Леонтьєв (1969)⁶¹, Морсон Гаррі Сол, Емерсон Керіл (1990)⁶², Хомський Аврам Ноам (1967)⁶³ та інші вітчизняні і зарубіжні дослідники; питання іншомовної комунікативної компетенції розглядаються в численних наукових розвідках (В. Богданов (1990)⁶⁴, Т. Вольфовська (2001)⁶⁵, В. Гез (1985)⁶⁶, Т. Колодько (2005)⁶⁷, Л. Мамчур (2018)⁶⁸, Д. Хаймс (1971)⁶⁹, А. Шумарова (2000)⁷⁰ та ін.). Водночас маємо зауважити, що поза увагою науковців залишаються переважна більшість питань іншомовної підготовки фахівців для соціальної сфери як

⁵⁷ Бахтин, М. М., 1979. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, с. 281-328.

⁵⁸ Бацевич, Ф. С. 2003. *Нариси з комунікативної лінгвістики*: [монографія]. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка.

⁵⁹ Beaugrande, R. de. 1991. *Linguistic Theory: The discourse of Fundamental Works*. London: Longmans.

⁶⁰ Dijk, T. A., van. 1977. *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London-New York: Longman.

⁶¹ Леонтьев, А. А. 1969. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.

⁶² Morson, G., 1990. *Mikhail Bakhtin Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.

⁶³ Chomsky, N. 1997. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.T.T. Press.

⁶⁴ Богданов, В. В., 1990. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. *Язык, дискурс и личность*: межвуз. сб. науч. тр., с. 47–63.

⁶⁵ Вольфовська, Т., 2001. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*, № 3, с. 13-16.

⁶⁶ Гез, Н. И., 1985. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, №2, с. 17-24.

⁶⁷ Колодько, Т. М., 2005. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: автореф. кандата пед. наук. 13.00.04. Київський національний лінгвістичний університет, 24 с.

⁶⁸ Мамчур, Л. І., 2006. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-т. Херсон: Вид-во ХНУ, вип. 42, с. 193-197

⁶⁹ Hymes, D., 1979. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, pp. 5-27.

⁷⁰ Шумарова, А. Н. 2000. *Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму*. Київ: КДЛУ.

особливого комунікативного середовища, де реалізуються соціальні і професійні комунікації іноземними мовами.

Взаємозв'язок елементарних компонентів комунікації (за основами усного і писемного ділового спілкування, О. Тележкіна та ін., 2015⁷¹) та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери викладено нами в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Взаємозв'язок елементарних компонентів комунікації та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери

Компоненти процесу спілкування	Їх сутнісна характеристика	Зв'язок з іншомовною комунікативною діяльністю фахівців соціальної сфери
Суб'єкт спілкування	Це комунікатор, який створює і передає інформацію в ході комунікативного акту, кодуючи й видозмінюючи її залежно від контексту і специфіки інших учасників комунікації	Специфіка суб'єктів іншомовної комунікації в соціальній сфері полягає в змісті та характеристиках соціальної сфери, що передбачає наявність певних соціальних проблем для обговорення
Об'єкт спілкування	Це особа, що сприймає інформацію у процесі спілкування й інтерпретує залежно від змісту і форми подання інформації, а також залежно від особистісного сприйняття	Об'єктом спілкування в іншомовній комунікації майбутніх фахівців соціальної сфери виступають найчастіше самі ж студенти і викладачі, що подають інформацію іноземною мовою; рідше – фахівці соціальної сфери чи клієнти (у процесі квазіпрофесійної діяльності чи неформального навчання)
Предмет спілкування	Предметом спілкування і сукупність його змісту, що підлягає передачі, обговоренню, зміні та інтерпретації у процесі комунікації	Предметом спілкування в іншомовних комунікаціях майбутніх фахівців соціальної сфери виступають соціальні поняття, факти, проблеми, значущі для студентів та їх професійної діяльності

⁷¹ Тележкіна, О. О., Лисенко, Н. О., Кушнір, О. О., Литвиненко, О. О., Піддубна, Н. О. 2015. *Ділове спілкування: усна і писемна форми*. Харків: «Смугаста типографія».

Продовження таблиці 1.2

Засоби спілкування	Це способи кодування інформації, що передається у процесі спілкування. Провідним засобом спілкування є мова (пряме спілкування), а також спеціальні засоби та інструменти (опосередковане спілкування)	В ситуації іншомовного професійного спілкування мова залишається провідним засобом спілкування (проте має особливий іншомовний і професійний зміст), а спеціальні засоби (листування, аудіо-, відеоінформація) набувають специфічного змісту внаслідок необхідності їх залучення до обговорення проблем діяльності в соціальній сфері
Канали комунікації	Комунікація здійснюється за допомогою каналів комунікації, що можуть бути окреслені як реалізовані засоби комунікації – в просторі і часі	Іншомовна комунікація майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає використання як природних (словесних та невербальних), так і штучних каналів іншомовної комунікації – усних, документальних, віртуальних та ін. Водночас є специфіка змісту цих комунікацій, оскільки вони мають бути соціально й професійно орієнтованими
Комунікативний шум	Це своєрідна видозміна / деформація інформації в процесі комунікації, що перешкоджає спілкуванню; може функціонувати у вигляді слабкого зворотного зв'язку, семантичних перешкод, перевищення обсягу інформації тощо	У контексті проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери особливу вагу мають семантичні й психологічні перешкоди як різновид комунікативного шуму. Це пов'язано з неоднозначністю сприйняття інформації у процесі іншомовної комунікації – як на рівні термінів і понять, так і на рівні психологічного несприйняття іншого суб'єкта комунікації

Продовження таблиці 1.2

Фільтри	Це способи відбору інформації для комунікацій, що враховують інтереси суб'єктів комунікації і обмежують її на інформаційному рівні. Можуть бути внутрішньо-психологічними та зовнішніми соціокультурними	Комунікативні фільтри в іншомовній комунікації фахівців соціальної сфери дають можливість уникати змісту поза межами професійно-комунікативного поля соціальної сфери
Зворотний зв'язок	Це взаємна реакція суб'єктів комунікації як співвідношення поставленої перед спілкуванням мети та досягнутого результату (комунікативної мети)	Зворотний зв'язок в іншомовній комунікації студентів передбачає співвідношення поставленої перед іншомовним спілкуванням мети й результату комунікативного акту. При цьому може бути позитивний зворотний зв'язок (співучасник комунікації адекватно приймає її результат) і негативний (інший суб'єкт спілкування незадоволений його результатами)
Контекст спілкування	Контекст спілкування передбачає урахування специфіки місця, часу та інших умов комунікативного процесу (в тому числі зовнішніх соціокультурних та внутрішніх індивідуально-психологічних)	Соціокультурні зовнішні умови іншомовного спілкування студентів залежать від соціального контексту чи комунікаційного фону. При цьому означений контекст збагачується залежно від рівня початкової іншомовної компетентності студентів, їх здатності поповнювати свої знання і комунікувати в іншомовному професійному середовищі, рефлексувати рівень своєї іншомовної комунікативної компетентності
Продукт спілкування	Це результат комунікативного процесу у матеріальному чи нематеріальному вигляді	Продуктом іншомовного спілкування студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери – має стати сформована іншомовна комунікативна компетентність

Джерело: розроблено автором

Завершуючи огляд загальнофілософських підходів до проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, зазначимо, що представлені вище наукові підходи реалізуються в більш спеціалізованих – **загальнонаукових**. Серед них на особливу увагу заслуговують, на нашу думку, *соціокультурний, середовищний та аксіологічний*, які розкривають суттєві сторони формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери – ціннісну, загальносоціальну та культурологічну.

Основи аксіологічного підходу в контексті проблеми нашого дослідження викладені в науковому доробку В. Бліски, М. Кох (2000)⁷², Т. Варенко (2018)⁷³, Н. Гальскової (2003)⁷⁴, Р. Кравця (2016)⁷⁵, О. Пасічника, О. Пасічник (2019)⁷⁶, М. Раковської (2016)⁷⁷, О. Рогульської (2018)⁷⁸, Н. Саєнко (2011)⁷⁹ та ін. Зазначені науковці, однак, зосередили увагу на вивченні аксіологічного потенціалу майбутніх *учителів* іноземних мов. Тому ми пропонуємо, враховуючи немовний характер та соціальну складову майбутньої професійної діяльності фахівців соціального профілю, розглядати систему

⁷² Bilsky, Wolfgang, Koch, Mareike, 2000. On the content and structure of values: Universals or methodological artefacts? *Wilhelms-Universitat: Munster press*. [online] Available at: <https://www.psy.uni-muenster.de> [Accessed 10 May 2019].

⁷³ Варенко, Т. К., 2012. Аксіологічний підхід у процесі навчання іноземних мов. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: зб. матеріалів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, [online] с. 155-156. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/310384727_Aksiologicnij_pidhid_u_procesi_navcanna_inozemnih_mov [Дата звернення 27 квітня 2019].

⁷⁴ Гальскова, Н. Д. 2003. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ.

⁷⁵ Кравець, Р., 2016. Аксіологічний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності*, Вип.18, с. 160-165.

⁷⁶ Пасічник, О. С., Пасічник, О. О., 2019. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*, №1, с. 45-56.

⁷⁷ Раковська, М. А., 2016. *Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.01. Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, 20 с.

⁷⁸ Рогульська, О., 2018. *Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов*. [online] Освітній простір України. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/3409> [Дата звернення 28 квітня 2019].

⁷⁹ Саєнко, Н. С., 2011. Сучасні тенденції іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика» Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, № 8, с. 262-266.

цінностей у професійній іншомовній підготовці означених фахівців у поєднанні двох складників:

- 1) мовної площини цінностей, до якої входять цінність комунікації, цінність кожної людини як носія певної культури і мови, толерантність як цінність та ін.;
- 2) соціальної аксіологічної площини, куди, передовсім, відносяться цінності свободи, гідності, справедливості, толерантності та ін.

З іншого боку, нам імпонує запропонована М. Рокичем (1973)⁸⁰ класифікація цінностей, за якою можемо виокремити в контексті проблеми нашого дослідження *цінності-цілі* й *цінності-засоби*. Так, цінності-цілі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути визначені як такі, що не потребують додаткового обґрунтування; це найбільш об'єктивні в смисловому відношенні цінності. До них можемо віднести цінність діяльності, культури, буття, справедливості, добра та ін. Безперечно, професійна діяльність фахівця соціального профілю тісно пов'язана саме з цими цінностями. Щодо цінностей-засобів, то вони мають виражений інструментальний характер; це моделі поведінки людей, що їх сповідують. До таких цінностей можна віднести культуру особистості (в тому числі носіїв різних мов), цінність спілкування (в тому числі іноземними мовами), цінність толерантного сприйняття іншої людини, незалежно від мови спілкування, тощо. Як зазначає у своєму дослідженні М. Загірняк (2000)⁸¹, цінності завжди пов'язані з поглядом на минуле й майбутнє, вони детерміновані історичними традиціями, хоча існують як тимчасові (більшою чи меншою мірою) феномени. Враховуючи особистісний, навіть суто індивідуальний характер формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, зазначимо, що цінності

⁸⁰ Рокич, М., 1973. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*, №5, с. 20-28.

⁸¹ Загірняк, М. Ю., 2012. Понятие ценности у Г. Риккерта и его интерпретация в философии С. И. Гессена. *Кантовский сборник*, [online] 1(39), с. 40-44. Режим доступа: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/dde/hsqqjtgvlwytbegt%20yv.%20nd._40-44.pdf [Дата звернення 05 травня 2019].

іншомовної комунікації визначають загальну спрямованість інтересів і прагнень студентів, окреслюють ієрархію вподобань і зразків поведінки студентів, сприяють побудові цільових і мотиваційних програм розвитку фахівців, визначають міру готовності до впровадження власних проектів професійної й людської діяльності (за О. Целяковою, 2009)⁸².

З огляду на різноманітність класифікації цінностей особистості ми спробували відобразити означені класифікації в таблиці 1.3 (спираючись на підхід С. Матяж, А. Березянської, 2013)⁸³ та визначитися з можливими прямими зв'язками цінностей та процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Таблиця 1.3

Класифікація цінностей особистості та цінності іншомовної комунікативної компетентності особистості

Критерій класифікації цінностей	Класифікація цінностей	Відображення класифікації цінностей в іншомовній комунікативній компетентності фахівців соціальної сфери
За об'єктом засвоєння	Матеріальні і морально-духовні	Іншомовна комунікативна компетентність особистості як особистісна цінність має значний морально-духовний аксіологічний потенціал, оскільки сприяє взаємопорозумінню між людьми в професійній та не лише професійній сферах
За метою привласнення	Егоїстичні та альтруїстичні	Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери має характер і егоїстичної, й альтруїстичної цінності – залежно від того, наскільки альтруїстично чи егоїстично буде використовуватися сформована іншомовна компетентність в професійній діяльності соціального працівника / соціального педагога

⁸² Целякова, О. М., 2009. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, [online] 38. Режим доступу: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf [Дата звернення 17 травня 2019].

⁸³ Матяж, С. В., Березянська, А. О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Соціологія, [online]. Т. 225, вип. 213, с. 27-30. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2013_225_213_7 [Дата звернення 23 квітня 2019].

Продовження таблиці 1.3

За рівнем узагальнення	Конкретні і абстрактні	Загалом іншомовна компетентність фахівця як цінність має досить абстрактний характер (як спосіб буття в професійному просторі), однак ця цінність реалізується в конкретних ціннісних орієнтаціях – на певний рівень компетентності, на можливість використати рівень знання іноземної мови в професійній діяльності та ін.
За способом діяльності особистості	Термінальні та інструментальні	Цінністю кінцевого прагнення / кінцевої цілі (термінальною цінністю) для студентів має стати належний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Інструментальною цінністю є цінність сформованих компетенцій (мовні компетенції, інформаційні компетенції тощо) в площині іноземних мов, а також моральні цінності, як цінність іншої людини, незалежно від її належності до мови чи культури
За змістом діяльності особистості	Пізнавальні та предметні	До пізнавальних цінностей у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності належить, передусім, ціннісне усвідомлення процесу і результату професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. До предметних цінностей відносимо творчі, естетичні, наукові цінності майбутніх фахівців соціальної сфери, пов'язані з вивченням іноземних мов

Джерело: розроблено автором

Таким чином, як засвідчила таблиця 1.3, процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери притаманні різноманітні аксіологічні орієнтири, залежно від особистісного ставлення до іншомовної підготовки з боку кожного студента. Останнє також залежить від його особистісного багажу, від тої соціокультурної позиції, яку займає студент залежно від середовища його походження, статусу родини, специфіки спілкування в початковому закладі та поза ним і т.п. Тому одним з провідних загальнонаукових методологічних підходів ми визначили *соціокультурний*, основи якого викладено у наукових

працях О. Горошкіної (2010)⁸⁴, О. Кучерук (2014)⁸⁵, С. Пуертаса (2014)⁸⁶, Ю. Резніка (2008)⁸⁷, О. Семеног (2007)⁸⁸ та ін. Ю. Резнік (2008)⁸⁹ визначає у структурі соціокультурного підходу три рівні – загальнотеоретичний, соціально-науковий та конкретно-емпіричний. Важливим вважаємо висновок ученого про те, що в межах соціокультурного підходу розглядається співвідношення інституційних та неінституційних зв'язків соціокультурних явищ та процесів, причому вони можуть взаємно трансформуватися. Стосовно формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, то зазначений висновок, на нашу думку, означає таке:

1. Неформалізовані види життєвої активності, в тому числі мовної, підлягають процесу інституалізації. Таким чином, рідномовна та іншомовна підготовка студентів набуває статусу інституалізованої у процесі навчання у ЗВО. Крім того, неформальні іншомовні зв'язки, які спонтанно виникають у майбутніх фахівців завдяки відкритості безпосереднього комунікативного простору та віртуального (переважно завдяки соціальним мережам), у процесі навчання поступово набувають ознак інституційності – у вигляді розробленої і впровадженої технології формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.
2. Накопичення досвіду інституційної життєдіяльності суб'єктів може поступово диференціюватися у вигляді їх спонтанної активності (тобто відбувається процес деінституалізації). У процесі формування

⁸⁴ Горошкіна, О. М., 2010. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, № 22. Ч II, с. 183-189.

⁸⁵ Кучерук, О. А., 2014. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*, 12. Ч. I, с. 6-14.

⁸⁶ Пуертас-Савіна, Д. К., 2014. Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, вип. 15, с.108-119.

⁸⁷ Резнік, Ю. М., 2008. Социокультурный подход как методология исследований. *Вопросы социальной теории*. 2008. Т.II. Вып. 1 (2). с. 305-328.

⁸⁸ Семеног, О., 2007. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI століття. В: Т. Левовицький, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник*. Ченстохова–Київ, с. 323-332.

⁸⁹ Резнік, Ю. М., 2008. Социокультурный подход как методология исследований. *Вопросы социальной теории*. 2008. Т.II. Вып. 1 (2). с.305-328., с.305.

іншомовної комунікативної компетентності студентів результатом означеного процесу може стати не лише належний рівень сформованості означеної компетентності, але й переведення іншомовної комунікативної діяльності фахівців у сферу особистісного спілкування та розширення індивідуальних іншомовних комунікативних зв'язків.

Зазначені висновки з теоретичних міркувань Ю. Резніка можуть бути доповнені тим, що саме культура людини визначає соціальну організацію сучасного світу; для нас ця теза є важливою з огляду на те, що іншомовна підготовка студентів (в розумінні вивчення іноземної мови) має бути обов'язково доповнена навчальними дисциплінами (модулями, темами), що розкривають зміст культури народу, мова якого вивчається. Для студентів мовних спеціальностей це не складає певних труднощів, оскільки лінгвокраїнознавство та міжкультурна комунікація визначені навчальним планом як фахові навчальні дисципліни; натомість майбутні фахівці соціальної сфери можуть знайомитися з лінгвокультурними особливостями носіїв англійської, німецької, французької, іспанської мов під час вивчення спеціальних курсів, факультативів чи у процесі неформальної освіти. Цілком справедливо зазначає І. Зимня: «іноземна мова – чи не єдиний предмет у виші, в процесі вивчення якого викладач може дозволити собі цілеспрямовано навчати культурі мовленнєвого спілкування дорослу людину»⁹⁰.

Найбільш значущим складником соціокультурного аналізу явищ і подій життя вчені вважають *антропологічний*. Для нашого дослідження його значення полягає, передовсім, у тому, що ґрунтується на словах, виразах, загалом мовленні представників тієї чи іншої культури – тобто на тому емпіричному матеріалі, що входить до змісту іншомовної підготовки фахівців. При цьому соціальна реальність (до якої, безперечно, входить і мовно-культурна реальність) може аналізуватися як у процесі аналізу тексту, так і

⁹⁰ Зимня, И. А. 1989. *Психология обучения неродному языку*. М.: Русский язык, с.32.

аналізу контексту. Тому *діалогічний, дискусійний, ситуаційний методи*, що застосовуються у процесі іншомовної підготовки, є фактично віддзеркаленням аналізу і тексту, і контексту, що вченими представляється у вигляді певного лінгвістичного ланцюга:

- 1) попередній опис проблемної ситуації і встановлення просторово-часових меж функціонування змісту ситуації (т.зв. топографія контексту);
- 2) відкриття структури і змісту проблемної ситуації і встановлення смислових меж її функціонування (морфологія контексту);
- 3) вивчення можливостей вирішення ситуації з урахуванням її культурного контексту (фізіологія контексту);
- 4) розробка пізнавальних (рідномовних, іншомовних) стратегій суб'єктів ситуації, взаємодія суб'єктів і навколишнього середовища (типологія контексту);
- 5) рефлексія отриманих результатів реалізації стратегії вирішення проблемної ситуації.

Наведені вище методи соціокультурного аналізу можуть бути доповнені ще одним – *подієвим методом*, що активно нині використовується в процесі реалізації соціокультурного підходу (А. Кронік, 1986)⁹¹. Методика реалізації подієвого соціокультурного підходу до аналізу явищ і процесів в культурі, мові, соціальних явищах, взаємодії людей і інститутів може бути інтерпретована нами (на підставі дослідження О. Резніка)⁹² таким чином, що виявляє себе як значущий для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців:

⁹¹ Кронік, А. А., 1986. Возможности оценки социальных проектов через изменения в субъективной картине жизненного пути личности. В: И. В. Бестужев-Лада, ред., *Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях ускорения научно-технического прогресса*. Москва: Ин-т социологических исследований АН СССР, с. 186-202.

⁹² Резник, Ю. М., 2008. Социокультурный подход как методология исследований. *Вопросы социальной теории* Т. II. Вып. 1 (2). с.305-328., с.326.

- структуру соціальних (в тому числі й мовних) подій варто розглядати в єдності індивідуального (особистісний мовний акт), культурного (культурний контекст іншомовної взаємодії), та комунікативного (іншомовна взаємодія);
- просторово-часова організація життя залежить від зв'язків між подіями, які можуть виступати в комунікативній (у тому числі іншомовній) формі;
- при реалізації іншомовної взаємодії як соціальної події варто враховувати її цілісність, комплексність і повноту.

Реалізація іншомовної підготовки вимагає проектування відповідного освітнього середовища, побудованого з урахуванням об'єктивних закономірностей процесу вивчення іноземної мови для професійного застосування та надання майбутнім фахівцям можливостей набуття іншомовної компетентності. Необхідність практичної реалізації проведених наукових розвідок актуалізує потребу застосування середовищного підходу. Середовищний підхід у освіті пов'язаний із введенням у науковий обіг понять «освітній простір», «освітнє середовище», «інформаційне освітнє середовище», «освітнє середовище закладу освіти», тощо. Засади реалізації середовищного підходу висвітлено у роботах О. Дубасенюк⁹³, В. Желанової⁹⁴, Ю. Манулова⁹⁵, Л. Панченко⁹⁶, Г. Полякової⁹⁷, О. Ярошинської⁹⁸, В. Ясвіна⁹⁹

Освітнє середовище розглядається ученими як: можливість управління процесом розвитку особистості через спеціально створене середовище

⁹³ Дубасенюк, О. А. (ред.). 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута.

⁹⁴ Желанова, В. В. 2016. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: АМСКП «Полісся», с. 98-115.

⁹⁵ Мануйлов, Ю. С. 2000. Середовий підхід в вихованні. *Педагогіка*, №7, с. 36-41.

⁹⁶ Панченко, Л. Ф. 2010. *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

⁹⁷ Полякова, Г. 2018. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №4(78), с. 186-199.

⁹⁸ Ярошинська, О. 2011. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади і перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 4. Ч. 1., с. 104-109

⁹⁹ Ясвин, В. А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

(Ю. Мануйлов, 2000); система впливів і умов формування та розвитку особистості (В. Ясвін, 2001); стратегія управління процесом професійно-особистісного формування студентів (В. Желанова, 2016).

Освітнє середовище закладу вищої освіти є похідним від системи компонентів – просторово-предметного, соціального і психодидактичного. Відповідно до теми нашого дослідження означені компоненти можна представити у сукупності відповідних складових.

Просторово-предметний компонент:

- матеріально-технічна база підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- сформованість бази навчальних і професійних практик для практичної підготовки майбутніх фахівців;
- доступність, безпечність і адаптованість навчальних приміщень до потреб різних категорій здобувачів вищої освіти;
- наявність лінгафонних кабінетів, комп'ютерних класів, інформаційно-комунікаційних систем для іншомовної підготовки майбутніх фахівців;
- наявність доступу до сучасної наукової, методичної, навчальної літератури (у тому числі іншомовної);
- наявність спеціально створених умов для різних видів освіти: неформальної, дуальної, холістичної, мовної, тощо;
- символічний простір університету;

Соціальний компонент:

- місія, цінності та стратегія діяльності закладу вищої освіти, а також їх релазіація у процесі професійної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- нормативно-правове забезпечення процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців в Україні;
- характер взаємодії усіх суб'єктів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;

- спрямованість процесу професійної підготовки фахівців на формування соціальних навичок (soft skills);
- професійна, соціальна, комунікативна компетентність суб'єктів професійної підготовки;
- соціальне партнерство закладу вищої освіти із організаціями соціальної сфери та стиль комунікацій у них;
- діяльність спеціалізованих служб університету (центрів розвитку кар'єри, соціальної служби, психологічної служби, студентського самоврядування, тощо);
- соціокультурна діяльність суб'єктів вищої освіти.

Психодидактичний компонент:

- відображення у освітній програмі підготовки майбутніх фахівців іншомовного освітнього компоненту;
- упровадження сучасних форм, методів, технологій і підходів іншомовної підготовки майбутніх фахівців;
- дидактична література, методичні рекомендації та інструктивно-методичні матеріали для організації аудиторної та самотсійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Детально середовищний підхід реалізовувався нами у процесі аналізу та синтезу структури і принципів функціонування освітнього середовища університету.

Отже, аксіологічний, соціокультурний та середовищний підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери становлять загальнонауковий сегмент загальної методології нашого дослідження, оскільки представляють зовнішній контекст цієї проблеми – ціннісний, культурний, загальносоціальний. З урахуванням цього зовнішнього контексту формується іншомовна комунікативна компетентність майбутніх соціальних

працівників / соціальних педагогів; тому до групи **конкретно-наукових методологічних підходів** ми віднесли, передусім, *компетентнісний*. Крім того, ми взяли до уваги, що основою іншомовної підготовки означених фахівців є їх іншомовна взаємодія, спільна діяльність в площині іноземної мови та ін. У зв'язку з цим ще одним спеціальним методологічним підходом визначено *діяльнісний*. Ці два методологічні підходи завершують формування, власне, методології дослідження і відображають сучасні компетентнісні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та основний інструмент формування означеної компетентності – іншомовну комунікативну діяльність студентів у різноманітних формах і проявах.

Щодо **компетентнісного підходу** до проблеми дослідження, то він виявляє себе в загальному тлумаченні професійної компетентності як обов'язкового результату професійної підготовки фахівця у системі вищої освіти, та в спеціальному – як іншомовної комунікативної компетентності.

Питання формування професійної компетентності у загальнопрофесійному та вузькогалузовому (соціальної сфери) контексті стали предметом вивчення численних українських та зарубіжних учених – О. Білої, Т. Гуменникової, Я. Кічук (2007)¹⁰⁰, Н. Брюханової (2007)¹⁰¹, Н. Голови (2015)¹⁰², І. Зимньої (2006)¹⁰³, О. Карпенко (2005)¹⁰⁴, А. Маркової (1990)¹⁰⁵, О. Овчарук (2003)¹⁰⁶, Дж. Равена (2002)¹⁰⁷, Л. Романовської (2013)¹⁰⁸,

¹⁰⁰ Біла, О. О., Гуменникова, Т. Р., Кічук, Я. В. та ін. 2007. *Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі*: [монографія]. Ізмаїл: ІДГУ.

¹⁰¹ Брюханова, Н., 2007. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 40-49.

¹⁰² Голова, Н. І., 2015. Професійна компетентність працівників соціальної сфери до виконання соціальних ролей в практичній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, [online] с. 35-43. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2015_24_6 [Дата звернення 16 травня 2019].

¹⁰³ Зимняя, И. А., 2006. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. № 8, с. 20-26.

¹⁰⁴ Карпенко, О. Г., 2007. Формування професійної компетентності соціального працівника як однієї з умов успішної практичної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, [online] с. 32-39. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3946/1/Karpenko.pdf> [Дата звернення 20 квітня 2019].

¹⁰⁵ Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, № 8, с. 82-88.

А. Хуторського (2003)¹⁰⁹, Г. Шевченко (2009)¹¹⁰ та ін. У процесі розгляду концепта «іншомовність» ми звертали увагу на різноаспектність проблеми професійної компетентності у сучасній науці, з огляду на наявний уже європейський та український досвід теорії і практики формування професійних компетентностей і компетенцій. Сучасні глобалізаційні та інформаційно-технологічні тенденції у сфері освіти спонукають до підготовки професіонала, наділеного не просто сукупністю професійних знань та вмінь, але й професійних компетенцій, сукупність яких визначає рівень його професійної компетентності в обраній сфері діяльності. Сучасний фахівець має розуміти своє призначення в суспільному розподілі праці; цінує власний та колективний професійний досвід; здатен творчо використовувати набуті в процесі професійної підготовки знання та вміння у ході своєї професійної діяльності в соціальній сфері. Зміст та специфіка професійної компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів представлена у наукових працях Т. Алексєєнко (2017)¹¹¹, О. Безпалько (2011)¹¹², Є. Дєдова (2009)¹¹³, М. Доел, С. Шадлоу (1995)¹¹⁴, І. Зверєвої, Г. Лактіонової (2003)¹¹⁵, А. Капської (1999)¹¹⁶, О. Карпенко (2007)¹¹⁷, В. Поліщук (2003)¹¹⁸ та ін.

¹⁰⁶ Овчарук, О., 2003. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. В: В. Андрущенко, ред. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. К.: «К.І.С.», с. 13-42.

¹⁰⁷ Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Академия, 2002.

¹⁰⁸ Романовська, Л. І., 2013. Підготовка фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, [online] 3. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21. [Дата звернення 8 травня 2019].

¹⁰⁹ Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированного образования. *Народное образование*, № 2. с. 55-61.

¹¹⁰ Шевченко, Г. П., 2009. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*, с. 121-130.

¹¹¹ Алексєєнко, Т. Ф., Жданович, Ю. М., Малиношевський, Р. В. та ін. 2017. *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді*: [монографія]. Київ: Задруга.

¹¹² Безпалько, О. В., 2011. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі. *Освітологічний дискурс*, №1 (3), с. 103-111.

¹¹³ Дєдов, Є. Г., 2009. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.05. Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, 20 с.

Крім загальних характеристик професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, науковці (А. Капська, 2003¹¹⁹; Г. Олійник (2001)¹²⁰, Т. Семигіна, І. Мигович (2005)¹²¹ та ін.) звертають увагу на **комунікативну компетентність** означеної групи фахівців. Так, Г. Олійник (2001)¹²² визначає чотири основні джерела комунікативної компетентності фахівців у соціальній сфері: життєвий досвід міжособистісної комунікативної взаємодії; загальна ерудиція майбутнього фахівця соціальної сфери; здатність до творчості; спеціальні методи навчання у ЗВО. Дослідниця визначає комунікативну компетентність соціального працівника як «складну інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійно-педагогічну діяльність»¹²³. В. Марків досліджує співвідношення комунікативної компетентності й комунікативної культури в підготовці й діяльності соціального педагога; учений наводить приклади різних точок зору на визначення комунікативної компетентності – як вміння встановлювати контакти, знання норм і правил спілкування. Визначення В. Марківа окреслює комунікативну компетентність соціального педагога як інтегративну якість особистості, яка дозволяє

¹¹⁴ Доэл, М., Шадлоу, С., 1995. *Практика социальной работы: управление и методика разработки для обучения и повышения квалификации соц. работников*. Перевод с английского под ред. Б. Ю. Шапиро. Москва: АО «Аспект Пресс».

¹¹⁵ Зверева, І. Д. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні*: навчальний посібник. Київ: Науковий світ.

¹¹⁶ Капська, А. Й., 1999. Практична діяльність студентів як оптимальна їх підготовка до роботи в різних мікросоціумах. *Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи*. Ч.1, с. 281–285.

¹¹⁷ Карпенко, О. Г. 2007. *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект*: [монографія]. Дрогобич: Коло.

¹¹⁸ Поліщук, В. А. 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід*: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

¹¹⁹ Капська, А. ред., 2003. *Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом*. Київ: ДЦССМ.

¹²⁰ Олійник, Г. М., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, [online] 20, с. 90-92. Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/5529.pdf> [Дата звернення 4 квітня 2019].

¹²¹ Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

¹²² ¹²² Олійник, Г. М., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, [online] 20, с. 90-92. Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/5529.pdf> [Дата звернення 4 квітня 2019].

¹²³ Там само, с.91.

налагоджувати, підтримувати і розвивати ефективну взаємодію між суб'єктами соціального процесу¹²⁴. Комунікативна компетентність може бути сформована на різному рівні; науковець виділяє чотири таких рівні – мовної правильності, інтеріоризації, насиченості, адекватного вибору. В. Цибулько (2015)¹²⁵ обґрунтовує думку про зміст комунікативної компетентності соціального працівника / соціального педагога як важливого особистісного новоутворення, що складає комплекс різних компетенцій. У науковому доробку А. Капської (2003)¹²⁶ компетентність соціального працівника визначено як комплексне утворення, що складається зі знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів. А. Годлевська та Д. Годлевська (Лонде) (2001)¹²⁷ визначають комунікативну компетентність соціального працівника як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії та рефлексії задля користування ними в процесі ефективної комунікації (вербальної та невербальної) у своїй професійній діяльності. Зазначимо, що запропоновані дослідниками аспекти комунікативної компетентності майбутніх фахівців були покладені нами в основу структури іншомовної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів, викладеної у наступному розділі.

¹²⁴ Марків, В. М., 2015. Становлення професійної комунікативної культури студентів за спеціальністю «Соціальна педагогіка». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, [online] вип. 67, с. 456-459. Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/87.pdf [Дата звернення 03 квітня 2019].

¹²⁵ Цибулько, В. О., 2015. Комунікативна компетентність у контексті професійної діяльності соціального працівника. *Молодь і ринок: наук.-пед. журн. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка*, № 12, с. 14-29.

¹²⁶ Капська, А. ред., 2003. *Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом*. Київ: ДЦССМ.

¹²⁷ Годлевська, А. І., Годлевська (Лонде), Д. М., 2018. Тренінг як багатофункціональний метод впливу на формування комунікативності фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*, [online] с. 196-204. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19826/1/Godlevska.pdf> [Дата звернення 19 квітня 2019].

У роботі Г. Олійник наведено також висновки Ради з освіти Сполучених Штатів Америки¹²⁸, яка розробила основні критерії професійної компетентності фахівців соціальної сфери, серед яких:

- 1) здатність виявляти та адекватно оцінювати ситуацію з площини стосунків між людьми / інституціями;
- 2) вміння розробляти план дій з соціального супроводу клієнта та його життєвої ситуації;
- 3) здатність виконувати посередницьку функцію між інституціями та особами, що ресурсно забезпечують соціальну / соціально-педагогічну діяльність;
- 4) вміння здійснювати ефективну діяльність з кризового втручання;
- 5) здатність активно діяти у сфері створення нових систем послуг, ресурсів і можливостей у своїй професійній діяльності;
- 6) вміння здійснювати моніторинг і самооцінку досягнутого рівня професійної компетентності;
- 7) здатність підтримувати професійні стандарти та етичні норми соціальної / соціально-педагогічної діяльності¹²⁹.

Зазначимо водночас, що компетентнісний підхід у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів реалізується нині досить слабо; **основними проблемами в реалізації цього підходу вважаємо такі:**

1. Незначний обсяг навчального часу на вивчення іноземної мови в більшості університетів України.
2. Використання переважно традиційних форм і методів навчання іноземній мові майбутніх фахівців соціальної сфери. Зосередження уваги на безпосередньому вивченні іноземної мови без можливості

¹²⁸ Олійник, Г. М., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, [online] 20, с. 90-92. Режим доступу: <https://dSPACE.Uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/5529.pdf> [Дата звернення 4 квітня 2019], с.90.

¹²⁹ Ярская-Смирнова, Е. 1999. *Профессиональная этика социальной работы*: учебник. Москва: КЛЮЧ-С.

вивчення етнокультурних, ментальнісних, соціокультурних особливостей країни походження та країн використання обраної іноземної мови.

3. Недостатня обізнаність викладачів іноземних мов університетів зі специфікою діяльності соціальних працівників / соціальних педагогів.
4. Недостатній рівень академічної мобільності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, при тому як у межах країни, так і поза її межами.
5. Недостатній рівень інформаційно-технологічного забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.
6. Проблематичне залучення неформальних форм та методів навчання іноземним мовам поряд з формальними, прийнятими у ЗВО.

Формування професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів під час навчання у ЗВО, серед яких й іншомовна професійна компетентність, відбувається у різноманітних видах діяльності – навчальній, позанавчальній, квазіпрофесійній. Тому заслуговує на увагу комунікація в соціальній сфері та підготовка до неї як особливі види *діяльності*, що мають реалізуватися в освітньому середовищі закладу вищої освіти, який має на меті підготовку висококваліфікованих фахівців соціальної сфери. У зв'язку з цим важливо визначити зміст та основні характеристики **діяльнісного підходу** до формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, виходячи з її специфіки з огляду на майбутню професійну діяльність у соціальному комунікативному просторі.

Діяльнісні основи професійної підготовки фахівців досить добре розроблені в теорії й методології сучасної педагогічної науки, починаючи зі здобутків радянських вчених-психологів (С. Рубінштейна (2002)¹³⁰,

¹³⁰ Рубинштейн, С. Л. 2002. *Основы общей психологии*. СПб: Питер.

О. Леонтьєва (1969)¹³¹ та ін.), та філософів (Г. Батищева (1997)¹³², Е. Юдіна (1997)¹³³ та ін.) До ґрунтовних наукових розвідок у цій сфері відносимо роботи О. Брушлинського (2001)¹³⁴, В. Давидова (1995)¹³⁵, І. Зязюна (2003)¹³⁶, О. Пехоти (2003)¹³⁷ та ін.

Для нас важливим є твердження розробників діяльнісного підходу (О. Боровських, М. Розов, 2012¹³⁸) про те, що це функція як індивіда, так і *суспільства*; в такому разі не лише професійна підготовка фахівців соціальної сфери, але й їх професійна діяльність може розглядатися в контексті діяльнісного підходу. У найширшому розумінні діяльність (за Р. Бограном (1991)¹³⁹, Т. Дейком (1977)¹⁴⁰, Г. Богіним (1982)¹⁴¹ та ін.) – це сукупність дій, які не можуть відбутися самі по собі й змінюють ситуацію, – чи навпаки, перешкоджають певним змінам, які відбуватимуться самі по собі, якщо діяльність не буде вчинена.

Специфіка нашого дослідження, присвяченого іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, в цьому відношенні двояка: з одного боку, маємо аналізувати не просто діяльність у загальному вигляді, а комунікативну діяльність; з іншого – це комунікативна діяльність у соціальній сфері. Ієрархія цих понять у контексті діяльнісного підходу викладена на рис.1.2.

¹³¹ Леонтьев, А. А. 1969. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.

¹³² Батищев, Г. С. 1997. *Введение в диалектику творчества*. Санкт-Петербург: РХГИ.

¹³³ Юдин, Э. Г. 1997. *Методология науки. Системность. Деятельность*. Москва: Эдиториал УРСС.

¹³⁴ Брушлинский, А. В., 2001. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*, № 2, с. 89-95.

¹³⁵ Давыдов, В. В. 1995. *О понятии развивающего обучения*: сборник статей. Томск: Пеленг.

¹³⁶ Зязюн, І. А., 2003. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. пр., №2, с. 15-30.

¹³⁷ Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології*: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во А.С.К.

¹³⁸ Боровских, А. В., Розов, Н. Х., 2012. Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике. *Вопросы философии*, № 5, с. 90-102.

¹³⁹ Beaugrande, R. de. 1991. *Linguistic Theory: The discourse of Fundamental Works*. London: Longmans.

¹⁴⁰ Dijk, T. A., van. 1977. *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London-New York: Longman.

¹⁴¹ Богин, Г. И. 1982. *Филологическая герменевтика*: учебное пособие. Калинин: Калининский государственный университет.

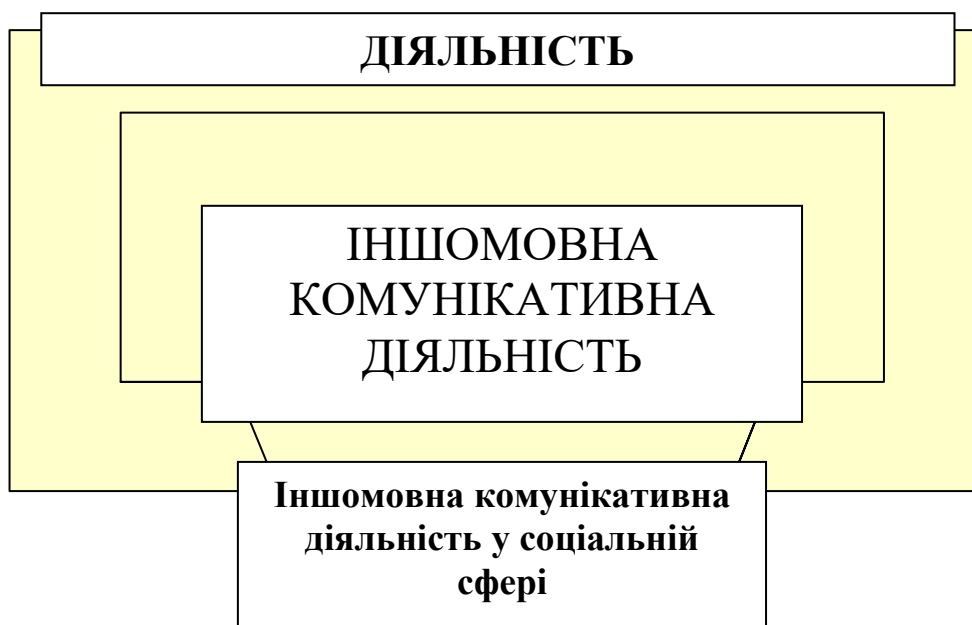


Рис.1.2. Ієрархія базових понять дослідження у контексті діяльнісного підходу (розроблено автором)

Дедуктивна реалізація означеної ієрархії базових понять звертає нас, передовсім, до поняття *діяльності*. Як було зазначено вище, це поняття досліджувалося, насамперед, у площині філософії та психології, завдяки чому встановилося праксеологічне поле дослідження діяльнісних процесів у соціальному, культурному, економічному контексті. Як стверджує Т. Мартинюк (2016)¹⁴², сучасна праксеологія – це наука про організовану діяльність, тому праксеологічний контекст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в діяльнісному контексті для нас є настільки суттєвим. Педагогічний зміст діяльності влучно, на нашу думку, сформульований Т. Мартинюк: «діяльність з будь-якого приводу є наслідком незадоволення індивідом існуючим станом речей й свідчить про готовність індивіда змінити обставини за власним бажанням, і як наслідок відбувається програмування кращого майбутнього» (Т. Мартинюк, 2016)¹⁴³.

Особливе місце в реалізації діяльнісного підходу до проблеми нашого дослідження займає його практичний контекст; діяльність як практика стала

¹⁴² Мартинюк, Т. С., 2016. *Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8-9 класів*. Кандат наук Інститут педагогіки АПН України.

¹⁴³ Там само, с.22.

основою діалектичного погляду на цей феномен. У площині практики діяльність реалізує асоціативні термінологічні зв'язки з поняттями взаємодії, спілкування, життєтворчості, динамічних змін. Ці асоціативні ряди безпосередньо пов'язані з іншомовною комунікативною діяльністю у соціальній сфері, тому відображають понятійний простір нашого дослідження (рис 1.3).

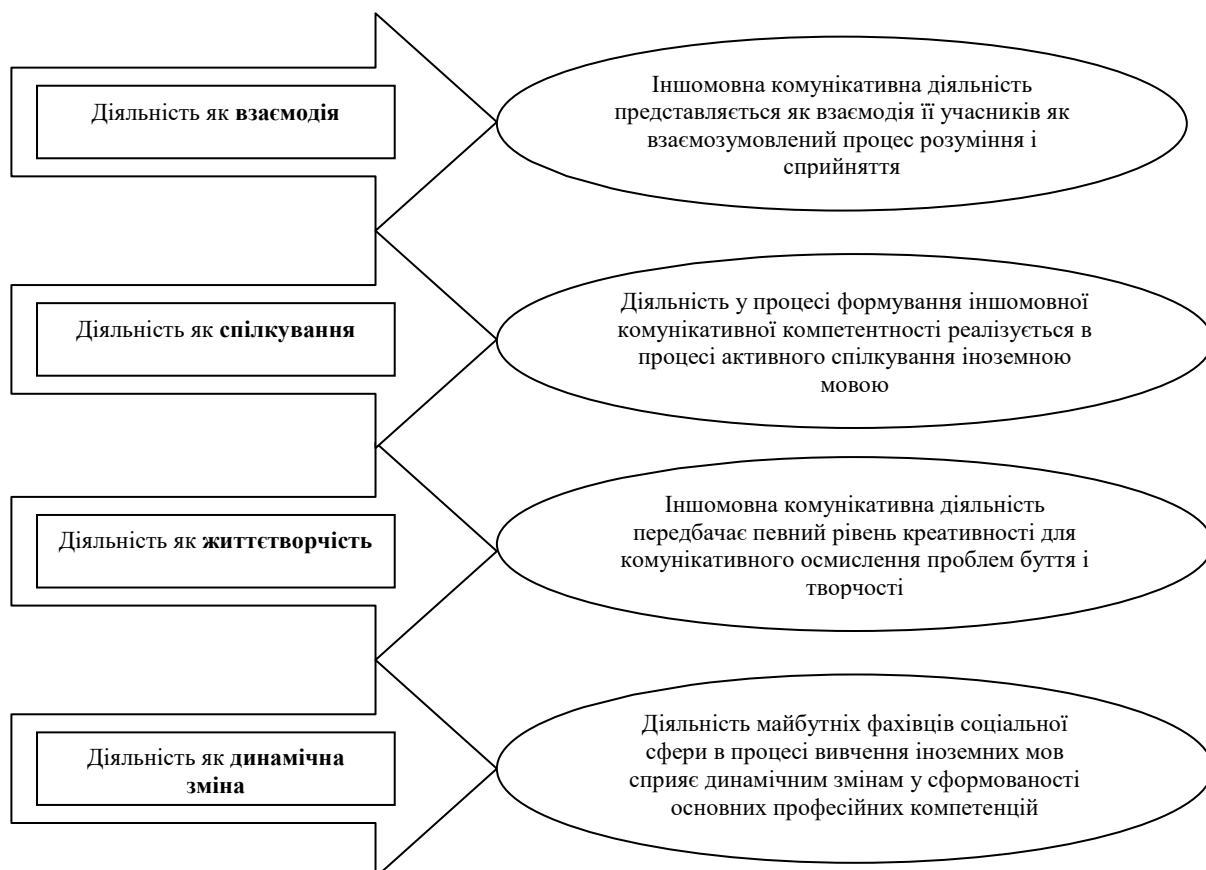


Рис.1.3. Асоціативний ряд практичної діяльності та суміжних понять у контексті іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери (розроблено автором)

Другий рівень діяльнісного понятійного підходу, як свідчить рис.1.4, належить поняттю «комунікативна діяльність». Як свідчить наукова література, комунікативна діяльність – це досить широке поняття, яке не обов’язково передбачає мову як засіб комунікації (Б. Норман, 1996¹⁴⁴). Проте

¹⁴⁴ Норман, Б. Ю., 1996. Проблема происхождения человеческого языка. В: *Основы языкознания*. Минск: Бел. Фонд Сороса, с. 70-86.

в межах проблеми нашого дослідження ми розглядаємо саме *мовну комунікативну діяльність*: тому в її структурі важливо вирізняти мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєві ситуації. Ці діяльнісні характеристики комунікації набувають певної специфіки, якщо йдеться про спілкування іноземними мовами, оскільки мовлення залежить в такому разі не лише від предмета, мети й каналів комунікації, але й від рівня іншомовної підготовленості суб'єктів комунікації, іншомовних засобів комунікації тощо.

Дослідники тісно пов'язують діяльнісний підхід з особистісно орієнтованим та компетентнісним. Так, І. Зимняя (2003)¹⁴⁵ зазначає, що діяльнісний підхід до навчання у виші дає можливість активізувати особистісний потенціал кожного майбутнього фахівця, з одного боку, й надати йому відповідний інструментарій для формування власної професійної й комунікативної компетентності.

Діяльнісний підхід до іншомовної комунікації майбутніх фахівців соціальної сфери не виключає тристоронньої структури означеної комунікації у вигляді поєднання мотиваційної, цільової та реалізаційної (виконавчої) площин. *Мотиваційна* площина іншомовної комунікації студентів може бути представлена у вигляді *макроінтенцій* – загальних комунікативних намірів, які мають особистісно-професійний характер і можуть об'єднувати весь дискурс іншомовного спілкування майбутніх фахівців соціальної сфери. Означені макроінтенції, у свою чергу, характеризуються:

- соціальною спрямованістю дискурсу – як у відношенні простого тезаурусу, так і у відношенні всього смислового навантаження комунікацій;
- професійним змістом комунікативного наміру, його спрямованістю на основні соціальні проблеми, з якими буде мати справу фахівець соціальної сфери;

¹⁴⁵ Зимняя, И. А. 1997. *Педагогическая психология*: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс.

- особистісною мотивацією студента на оволодіння іншомовною комунікацією (з відносною часткою професійних зацікавлень, та прагненням знати іноземну мову з причин, прямо не пов'язаних з майбутнім фахом).

Цільова площина комунікативної діяльності в контексті нашого дослідження втілює ідеалізований результат іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Широке тлумачення поняття «соціальна сфера» дозволяє окреслити цю площину в кількох аспектах – *інваріантному* (суто професійному) та *варіативному* (особистісно-комунікативному). Таким чином, постановка кінцевої мети формування іншомовної компетентності студентів визначає й шляхи її досягнення, втілені у *виконавчій* площині комунікативної діяльності. Ця площина являє собою динамічну сукупність конкретних дій та операцій з формування означеної компетентності в процесі іншомовного спілкування – в аудиторній чи позааудиторній формі.

З огляду на діяльнісний підхід до іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери важливою є поділ комунікативної діяльності на комунікативні (мовленнєві) дії. Як свідчать дослідження В. Федчика (2007), мовленнєва дія має свої визначальні *характеристики*: цільову (підпорядкованість загальній меті комунікативної діяльності), структурну (детерміновану дотихчасовою діяльністю, з одного боку, та загальною структурою комунікативної іншомовної діяльності), системну (визначає місце і роль окремої мовленнєвої дії в загальній структурі комунікативної діяльності)¹⁴⁶.

Отож, методологія іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери обґрунтована нами як з точки зору філософії освіти, так і педагогіки (як вчення про педагогічну науку). Доведено, що складна дихотомія проблеми

¹⁴⁶ Федчик, В. А., 2006. Комунікативна діяльність у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності. [online] Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Philologia/20061.doc.htm [Дата звернення 04 травня 2019].

нашого дослідження (з одного боку, акцент на іншомовній комунікації, з іншого – на професійній діяльності фахівців соціальної сфери) спонукає до розробки певної ієрархії методологічних підходів до означеної проблеми, серед яких визначено загальнофілософський (системний, синергетичний та комунікативний підходи), загальнонауковий (соціокультурний та аксіологічний підходи), конкретно-науковий (компетентнісний та діяльнісний підходи), та прикладний (сукупність дослідницьких методик та інструментарій експериментального дослідження) рівні.

На загальнофілософському рівні методологія дослідження визначена нами в площині системного, синергетичного та комунікативного підходів, з огляду на те, що: окреслився системний характер ключових концептів роботи – «соціальне» та «іншомовність»; крім того, основні характеристики системи мають такі використані в дослідженні поняття й процеси, як «іншомовна підготовка», «соціальна сфера», «модель підготовки фахівців соціальної сфери», «технологія іншомовної підготовки фахівців»; означені системні об'єкти й процеси наділені динамічністю, причому вона характеризується нелінійністю, досягненням точок біфуркації та появою внаслідок цього нових станів системи; у зв'язку з цим нагальною стала потреба використання синергетичного підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО; система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфер будується нами на комунікативному методологічному підході, оскільки сутністю моделі й технології формування іншомовної комунікативної компетентності є процес комунікації – навчальної, наукової, фахової.

Обґрунтовано сутність іншомовної комунікації як особливого виду діяльності під впливом когнітивних, соціально-психологічних та особистісних статусів учасників комунікації. З'ясовано взаємозв'язок елементарних компонентів комунікації (суб'єкт та об'єкт спілкування, предмет і засоби спілкування, канали комунікації, комунікативний шум, фільтри, продукт і

контекст спілкування, зворотний зв'язок) та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Серед загальнонаукових методологічних підходів до проблеми дослідження визначено соціокультурний та аксіологічний, які розкривають дві суттєві сторони іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – ціннісну та культурологічну. З'ясовано праксеологічний контекст іншомовної підготовки студентів; визначено асоціативний ряд практичної діяльності та суміжних понять (взаємодія, спілкування, життєтворчість, динамічні зміни) в контексті іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Відзначено значення цінностей-цілей та цінностей-засобів формування іншомовної комунікативної студентів. Подано класифікацію цінностей особистості (за об'єктом засвоєння, метою привласнення, рівнем узагальнення, способом та змістом діяльності особистості) та їх співвідношення з цінностями іншомовної комунікативної діяльності. Обґрунтовано значення антропологічного аналізу проблеми дослідження; доведено, що діалогічний, дискусійний, ситуаційний методи, що застосовуються в процесі іншомовної підготовки, є фактично віддзеркаленням аналізу тексту і контексту, що реалізується у вигляді певного лінгвістичного ланцюга.

До групи конкретно-наукових методологічних підходів у дослідженні віднесено компетентнісний та діяльнісний, що відображають сучасні компетентнісні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та основний інструмент формування означеної компетентності – іншомовну комунікативну діяльність студентів у різноманітних формах і проявах. Визначено основні проблеми в реалізації компетентнісного підходу до іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Обґрунтовано думку, що формування професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів під час навчання у ЗВО, серед яких й іншомовна професійна компетентність, відбувається в різноманітних видах діяльності –

навчальній, позанавчальній, квазіпрофесійній. Дослідження діяльнісного аспекту іншомовної комунікативної діяльності уможливило обґрунтування взаємозв'язку елементарних компонентів комунікації та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Побудовано асоціативний ряд практичної діяльності та суміжних понять (діяльність як взаємодія, спілкування, життєтворчість, динамічна зміна) в контексті іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Доведено, що діяльнісний підхід до іншомовної комунікації майбутніх фахівців соціальної сфери не виключає тристоронньої структури означеної комунікації у вигляді поєднання мотиваційної, цільової та реалізаційної (виконавчої) площин.

1.2. Концепт іншомовності в сучасному науково-педагогічному дискурсі

У нашому дослідженні ми представляємо іншомовність як особливий теоретичний конструкт, що має рівень *концепта*. З метою окреслення концепта як феномена, що поєднує різні галузі наукового пізнання (а в межах нашого дослідження – передовсім, філософію, соціологію, лінгвістику й педагогіку) для початку варто визначитися з дефініцією концепту в зазначених галузях знання.

Як свідчать наукові розробки С.Неретіної¹⁴⁷, концепт як наукове поняття має пряме відношення до процесу пізнання в його *філософському* звучанні (концепт у розумінні способу мислення людини). Дослідниця співвідносить поняття концепту з поняттям трансцендентальної схеми в І. Канта, наводячи при цьому його тезу про єдність інтелектуального й чуттєвого уявлень у людини як відносного (неявного) поняття¹⁴⁸; або ж у Г.-Ф. Гегеля, котрий не використовував ще поняття концепту, але фактично наблизився до нього через поняття «уявлення». Так, на думку видатного вченого, існують *поняття* (й вони співвідносяться з конкретно існуючим матеріальним чи ідеальним

¹⁴⁷ Неретина, С. С., 2009. Концепт. В: І. Т. Касавина, ред. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. Москва: «Канон+», РООН «Реабилитация», с. 387–389.

¹⁴⁸ Кант, И. 1964. *Сочинения в шести томах*. Т. 3. Москва: Мысль, с.221.

об'єктом чи предметом), і *концепти* (які додають до цього ще й уявлення, чуттєвий досвід та ін.)¹⁴⁹. На загал у результаті наукових пошуків відомих філософів Ж. Делеза та Ф. Гваттарі виникло питання про сутність філософії як науки, що покликана формувати й відкривати концепти; саме ці вчені й стали вживати поняття концепту в філософських пошуках як «неподільність скінченної кількості різнорідних смислів»¹⁵⁰. На думку Ю. Суржанської¹⁵¹, відмінність між концептом і поняттям полягає в тому, що поняття має жорстку структуру й певну сукупність ознак, натомість концепт додатково включає досвід, переживання, асоціації, уявлення тощо.

Для нас остання теза є особливо важливою, оскільки:

- 1) іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами;
- 2) цей концепт формується й розвивається в діяльності – в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників / педагогів;
- 3) для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності як результату іншомовної підготовки студентів суттєвими й значущими є відповідні асоціації й переживання – іншого лінгвістичного простору, інших етнокультурних моделей, ментальностей та ін.

Феномен концепту логічно перейшов після цього до *лінгвістики* – оскільки безпосередньо пов'язувався в дослідженнях зі смислами, їх вербалізацією, чуттєвим сприйняттям і відтворенням чуттєвого в мові тощо. Більше того, з часом лінгвістика сформувала цілу окрему галузь знання – *концептологію*, яку пов'язують з іменами А. Белової¹⁵², Т. Давидової¹⁵³,

¹⁴⁹ Гегель, Г. В. 1956. *Сочинения. Философия духа*. Т. 3. Москва: Гос. из-дво. полит. лит., с.252-254.

¹⁵⁰ Делез, Ж., Гваттари, Ф. 1998. *Что такое философия?* Москва: Институт экспериментальной социологии, с.10.

¹⁵¹ Суржанская, Ю. В., 2011. Концепт как философское понятие. *Вестник Томского государственного университета*, №2 (14), с. 70-78.

¹⁵² Белова, А. Д., 2002. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Культура народов Причерноморья. Научный журнал*, № 29, с. 17-23.

Р. Лангакера¹⁵⁴, Н. Погрібної¹⁵⁵, А. Приходька¹⁵⁶, Т. Сеমেгина¹⁵⁷, О. Семухіної¹⁵⁸, О. Снітка¹⁵⁹ та ін. Лінгвістичні словники (напр., «Лінгвістичний енциклопедичний словник», 1999) тлумачать поняття концепту як логічну форму мислення, що розглядається в дещо іншій системі зв'язків, аніж значення слова: значення використовується в мовній системі, а поняття – в системі відношень і форм¹⁶⁰. Вітчизняна дослідниця В. Іващенко¹⁶¹ дала досить коректне стосовно теми нашого дослідження визначення концепта – як організоване певним чином на основі ключового термінопоняття системотворче впорядкування інших наукових понять, пов'язаних між собою. Важливим вважаємо також висновок Л. Глухової (2013)¹⁶² стосовно того, що осягнення іноземної мови через призму концептів є ефективним засобом навчання мов. В такому разі маємо подвійне значення концепта для нашого дослідження: з одного боку, іншомовність як самостійний філософсько-педагогічний концепт, з іншого – іншомовність як спосіб навчання іноземних мов засобом використання лінгвістичних концептів.

¹⁵³ Давидова, Т. В., 2009. Антиконтцепт як одне з базових понять когнітивної лінгвістики. *Сучасні тенденції розвитку мов*: зб. наук. праць. Вип. 3, с. 200-205.

¹⁵⁴ Langacker, R. W., 2006. Introduction to Concept, Image, and Symbol. *Cognitive linguistics: basic readings*. V. 34, pp. 29-67.

¹⁵⁵ Погребная, Н. А., 2006. *Антонимический концепт в русском и английском языках*. Кандидат наук. Белорусский государственный университет.

¹⁵⁶ Приходько, А. М. 2008. *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Запоріжжя: Прем'єр.

¹⁵⁷ Семегин, Т. С., 2011. Концепт та суміжні з ним поняття. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, №5, с. 246-251.

¹⁵⁸ Семухина, Е. А., 2008. *Концепт "грех" в национальных языковых картинах мира*: автореф. дисс. кандидата филол. наук. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 22 с.

¹⁵⁹ Снитко, О. С., 2008. Коды культуры у мовній об'єктивності дійсності. В: О. С. Снитко, ред. *Studia Linguistica*: зб. наук. праць. Київ: ВГЦ: Київський університет, с. 115-121.

¹⁶⁰ Ярцева, В. Н. 1990. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.

¹⁶¹ Іващенко, В. Л. 2006. *Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології)*: [монографія]. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, с.126.

¹⁶² Глухова, Л. О., 2013. Лінгвокультурні концепти та їх роль у навчанні студентів іноземній мові. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*, [online] с. 19-21. Режим доступу: http://confcontact.com/2013_06_07/8_Glyhova.html [Дата звернення 10 травня 2019].

З огляду на вище зазначене ми дійшли висновку, що іншомовність можна розглядати як концепт, оскільки:

- 1) іншомовність об'єднує в собі кілька термінопонять – «мова», «інший / іноземний», «мовлення», «здатність до мовлення іноземною мовою» та ін;
- 2) ці термінопоняття між собою тісно пов'язані й визначають інші термінопоняття – «іншомовна компетентність», «іншомовна підготовка», «іноземна мова» тощо;
- 3) в межах цього концепта можливе чуттєве відтворення інформації іноземною мовою на рівні набутого досвіду, індивідуальних емоцій, почуттів і уявлень.

Іншомовність як концепт тісно пов'язана з процесом і результатом *іншомовної освіти*. Це поняття було введено в науковий обіг Є. Пассовим (2000), котрий вперше запропонував вважати іноземну мову не навчальним предметом, а освітньою дисципліною. Суттєву різницю між цими двома термінами вчений вбачав у тому, що саме освітня дисципліна «Іноземна мова» вміщує три базові компоненти: пізнавальний, тобто належний обсяг знань іноземної мови; виховний (як формування сукупності моральних якостей особистості майбутнього фахівця), та навчальний (оволодіння певними іншомовними вміннями й навичками, як-от: говоріння, читання, письмо, аудіювання)¹⁶³.

Зважаючи на специфіку майбутньої професійної діяльності фахівців соціальної сфери, варто відзначити, що результат іншомовної підготовки цих фахівців має виражений гуманітарний характер, чітко окреслену соціальну сутність та соціокультурні кваліфікаційні вимоги. Майбутні фахівці соціальної сфери традиційно входять до групи т.зв. «студентів немовних

¹⁶³ Пассов, Е. И. 2000. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*. Москва: Просвещение, с. 58.

спеціальностей» (Н. Костенко, 2012¹⁶⁴; В. Лашкул, 2006¹⁶⁵, О. Літікова, 2006¹⁶⁶, О. Хоменко, 2012¹⁶⁷ та ін.), перелік яких є досить розгалуженим і широким, оскільки відокремлює всіх майбутніх фахівців від тих студентів, для яких іноземна мова є їх фактичним фахом, що, без сумніву, визначає особливості іншомовної підготовки останніх. При цьому науковці розглядають досить широке коло наукових питань, прямо чи опосередковано пов'язаних з іншомовною підготовкою студентів:

- професійна орієнтованість іншомовної підготовки студентів з урахуванням їх майбутньої професійної кваліфікації (Г. Барабанова, О. Бернацька, С. Мазанова, В. Сафонова та ін.);
- розвиток іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (А. Андрієнко, Н. Ізорія, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, І. Секрет та ін.);
- комунікативні характеристики професійної діяльності та пов'язані з цим питання іншомовної підготовки фахівців – міжкультурна комунікація, діяльність у полікультурному просторі, міжкультурна іншомовна взаємодія тощо (С. Гарнаєва, Р. Гришкова, О. Демиденко та ін.).

При цьому в процесі вивчення концепта іншомовності варто виокремлювати кілька *аспектів проблеми іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей*, а саме: питання методики навчання іноземної мови; проблеми психології іншомовної міжкультурної взаємодії; розробки педагогічних технологій іншомовної підготовки студентів; компетентнісні засади іншомовної підготовки фахівців тощо.

¹⁶⁴ Костенко, Н. І., 2012. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, № 6, с. 67-70.

¹⁶⁵ Лашкул, В. А., 2006. Формування професійної компетенції студентів технічних ВНЗ засобами іноземної мови – складова якості професійної підготовки майбутнього фахівця. *Наука і методика*, 8, с. 140-144.

¹⁶⁶ Літікова, О. І., 2006. Підготовка фахівців економічних спеціальностей у системі диференційованого навчання іноземних мов. *Вища освіта України*, №. 1, с. 202-208.

¹⁶⁷ Хоменко, О. В., 2012. Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні, *Педагогічна освіта: теорія і практика*, вип. 11, с. 171-175.

Кожен з окреслених вище аспектів по-своєму інтерпретує процес і результат іншомовної підготовки студентів у ЗВО. Зарубіжні учені (М. Мюльдер, Дж. Галікерс, Х. Біманс, Р. Весселін, 2010¹⁶⁸; Х. Джонстон, 1992¹⁶⁹) розглядають іншомовність та іншомовну підготовку студентів у контексті *компетентнісної* парадигми, як найбільш розвиненої й популярної нині в світі, якщо йдеться про підготовку фахівців. Зазначимо, водночас, що компетентнісний підхід досить широко представлений і в українській педагогічній науці, тому ці засади формування іншомовної компетентності фахівців розроблені й розробляються далі в численних наукових розвідках. Специфіка ж вітчизняної теорії й методики іншомовної підготовки фахівців, на нашу думку, полягає:

- по-перше, в сконцентрованості на англомовній (переважно) підготовці, яка ототожнюється з іншомовною чи білінгвальною;
- по-друге, в частковому чи навіть повному ототожненні іншомовної підготовки з білінгвальним навчанням студентів; це пояснюється галузевою специфікою змісту професійної підготовки, який не передбачає достатньої кількості навчальних годин на оволодіння іноземними мовами;
- по-третє, у прагненні запозичити зарубіжний досвід іншомовної підготовки фахівців, що не завжди є доречним в ситуації певного лінгвістичного протистояння слов'янських і германських мов.

Головна *мета* іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету полягає, виходячи з теорії й практики означеної підготовки, в формуванні такого професійного портрета особистості фахівця, який би передбачав полікультурність на основі іншомовності та професійну

¹⁶⁸ Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., Wesselin, R., 2010. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*, S.189-204.

¹⁶⁹ Johnston, H. N., 1992. The universities and competency-based standards. *Higher Education and the Competency Movement*, pp. 12-34.

підготовленість задля толерантної взаємодії з представниками інших культур у процесі фахової діяльності соціального працівника / педагога.

Як зазначається у дослідженні О. Кобелевої (2010)¹⁷⁰, іншомовна фахова підготовка наділена *здатністю синергії*, тобто передбачає не лише науково-теоретичну підготовку, практичне вміння послуговуватися іноземними мовами в ситуаціях професійного спілкування, але й відповідну рефлексію, що уможлиблює перехід від хаотично накопиченого рівня володіння іноземними мовами до чіткої відлагодженої системи іншомовної підготовки в умовах університету. Як синергетична система, іншомовна професійна підготовка фахівців соціальної сфери має *кількісний* (зростання й розширення словникового запасу, кількості іншомовних контактів у професійній чи квазіпрофесійній комунікації та ін.), та *якісний* (усвідомлення свого рівня володіння іноземними мовами, наявність стійкої мотивації до вивчення іноземних мов, сприйняття іноземної мови як аксіологічного феномена та ін.) показники.

Як і кожна науково-педагогічна тема, проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців в кожному її напрямі чи галузі – потребує виваженого методологічного підходу, що втілюється в сукупності певних теорій, методик і технік дослідження. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери та концепт іншомовності потребують, на наше переконання, подвійного філософського обґрунтування – як філософії іншомовності (методологічні засади якої найбільш ґрунтовно представлені теорією комунікацій, теорією полікультурності та філософією діалогу), та підготовки фахівців соціальної сфери (методологічні засади якої реалізуються, передовсім, у компетентнісному та системному підходах).

Визначивши таким чином основні засади аналізу концепту іншомовності, зазначимо, що теорія комунікацій займає серед них провідне місце, оскільки

¹⁷⁰ Кобелева, Е. П., 2010. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12, с. 57-59., с.58.

окреслює основний складник поняття «іншомовність»; теорія полікультурності визначає специфіку означеної «мовності» – її «іншомовність»; натомість теорія діалогу пов’язує ці два складники воедино й забезпечує процесуальний характер їх взаємозв’язку.

Теорія комунікацій стала формуватися в площині політики й теорії держави і права; такий підхід був зумовлений зростанням ролі мас-медіа в соціально-політичних процесах у світі. Тому соціологічне знання про комунікації (П. Бергер, К. Лукман, 1995¹⁷¹; Н. Луман, 1995¹⁷²; Б. М’єж, 2000¹⁷³; Г. Почепцов, 2001¹⁷⁴; К. Розенгрейн, 1993¹⁷⁵ та ін.) нині, безперечно, випереджає психологічне чи педагогічне. Вітчизняна дослідниця А. Акаймова (2018)¹⁷⁶ наголошує на необхідності створення й розвитку спеціальної науки – *комунікології*, яка би вивчала місце й роль комунікації в суспільстві, комунікаційні системи (в тому числі віртуальні), комунікативні процеси, закономірності розвитку та суперечності в функціонуванні комунікацій у людському світі.

Нині теорія комунікацій вивчає історичні засади її функціонування, умови здійснення комунікації, її основні аспекти й етапи реалізації, а також проблему комунікативних бар’єрів, впливу середовища на комунікацію та ін. Зрозуміло, що основними дефініціями цієї теорії є «мова», «мовлення», «спілкування», «комунікативні процеси» тощо. Теорія комунікації визначає провідні умови існування самого явища комунікації – наявність хоча би двох суб’єктів комунікативного процесу, певного обсягу інформації (повідомлення), існування певних каналів комунікації, та зворотного

¹⁷¹ Бергер, П., Лукман, К. 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.

¹⁷² Луман, Н., 1995. Что такое коммуникация? *Социологический журнал*, № 5, с. 114.

¹⁷³ Miège, B. 1989. *La société conquise par la communication*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

¹⁷⁴ Почепцов, Г. Г. 2001. *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук.

¹⁷⁵ Rosengren, É. Å., 1993. From field to frog ponds. *Journal of communication*, 43 (3).

¹⁷⁶ Акаймова, А. В., 2018. Теорія комунікації як проблема теоретичної ідентифікації. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України*, № 5 (61), с. 364-372.

зв'язку¹⁷⁷. Очевидно, що довідникова література звертає нас, передовсім, до феномена *мовної* комунікації; зазначимо, однак, що трактування комунікації є набагато ширшим. Комунікація існує не лише в людському світі й є мовою всього живого (і не лише живого) на Землі; передача інформації як фактична сутність комунікативних процесів притаманна всім об'єктам, що можуть бути проаналізовані людиною. В соціальному сенсі (А. Акайомова, 2018¹⁷⁸) теорія комунікацій обґрунтовує комунікативну природу соціальної реальності, механізми комунікативних зв'язків, сутність комунікативних систем, їх самоорганізацію та еволюцію, основні теорії та моделі комунікацій, її форми й види.

Досить активно теоретичні засади комунікативних процесів розробляються в мас-медійній науці; цей підрозділ теорії комунікацій визначається як теорія масової комунікації й набирає дедалі більшого значення в деяких гуманітарних галузях, як-от: політологія, журналістика, юриспруденція, психологія тощо. Психологія комунікацій, у свою чергу, розробляє психологічні механізми комунікативних процесів, проблеми комунікативної взаємодії, психологічні бар'єри в спілкуванні, психологію професійної комунікації тощо. Окрема галузь психології спілкування – психологія міжкультурної комунікації, яка обґрунтовує, в тому числі, й психологічні засади іншомовної комунікативної компетентності (І. Коваль, 2004¹⁷⁹; І. Онуфрієва, Л. Онуфрієва, 2011¹⁸⁰; Л. Соколова, 2015¹⁸¹; Т. Харлі,

¹⁷⁷ Хамітов, Н., 2002. Комунікація. В: В. Шинкарук, ред. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

¹⁷⁸ Акайомова, А. В., 2018. Теорія комунікації як проблема теоретичної ідентифікації. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України*, № 5 (61), с. 364-372., с.370.

¹⁷⁹ Коваль, І. В., 2004. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. VI. Вип. 8, с. 150-157.

¹⁸⁰ Онуфрієва, І. Л., Онуфрієва, Л. А., 2011. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 12, с. 727-739.

¹⁸¹ Соколова, Л. Ф., 2015. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології*. [online] Режим доступу: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1574> [Дата звернення 27 квітня 2019].

2001¹⁸² та ін.). У психології активно вивчаються також основні моделі спілкування – *маніпуляція, конкуренція, суперництво, співробітництво* (Т. Жалко, 2010¹⁸³). Основними маніпулятивними способами комунікативного впливу на особистість в науковій літературі (О. Дашаківська, 2003)¹⁸⁴ називають засоби масової інформації (в тому числі й віртуальні), літературу (будь-якого виду й типу), мистецтво (передовсім, мас-культуру), систему освіти (в тому числі й професійної), комунікативний вплив окремих особистостей (значущих у глобальному чи локальному сенсі), а також особистісне спілкування. Зазначимо, що не можна однозначно негативно характеризувати маніпулятивний складник комунікативного впливу на особистість, адже будь-яка маніпуляція почасти приводить, з одного боку, до адаптації й здатності самостійно аналізувати й інтерпретувати інформацію, з іншого – до розширення кола своїх знань в маніпулятивному комунікативному просторі (в ЗМІ, літературі, мистецтві тощо). Специфіку впливу основних груп психологічних маніпуляцій в іншомовному спілкуванні ми представили у таблиці 1.4.

Як зазначено вище, крім маніпуляції як моделі комунікативного психологічного впливу, важливе місце має суперництво (конкуренція) – спосіб комунікації, за якого відбувається відсторонення або ж приниження (зменшення ролі в комунікативному процесі) іншого суб'єкта комунікативного процесу. Суперництво, як цілком справедливо зазначає К. Томас (1976)¹⁸⁵ часто призводить до конфліктів у комунікації (як конструктивних, так і деструктивних).

¹⁸² Harley, T. A. 2001. *The psychology of the language: From data to theory*. Second edition. N.Y.: Psychology Press.

¹⁸³ Жалко, Т. Й., 2010. Комунікативні моделі маніпуляцій як способи впливу на їх індивідуальну та масову свідомість. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер.: Культура і соціальні комунікації*, [online] с. 43-52. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoask_2010_2_8 [Дата звернення 17 травня 2019].

¹⁸⁴ Дашаківська, О., 2003. Маніпуляція як легітимаційна технологія. *І: незалежний культурологічний часопис*, № 30, с. 122-131.

¹⁸⁵ Thomas, K. W. 1976., Conflict and conflict management. *Handbook in industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, pp. 889-935.

Таблиця 1.4

Особливості психологічних комунікативних маніпуляцій у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів

Характеристика групи психологічних комунікативних маніпуляцій	Особливості маніпулятивного впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів
<p>Комунікативні ситуації безпосереднього спілкування, та опосередкованого окремими носіями інформації (пошта, телефон, Інтернет тощо). В таких ситуаціях особа виступає й об'єктом, і суб'єктом комунікації</p>	<p>Іншомовне безпосереднє спілкування (як і опосередковане зазначеними носіями інформації) визначальним чином впливає на формування іншомовної комунікативної компетентності, оскільки: 1) розширює коло знань іноземної мови завдяки новим складникам тезаурусу, в тому числі й професійного; 2) розвиває вміння послуговуватися іноземною мовою в безпосередньому комунікативному акті (транзакційній іншомовній взаємодії), та в опосередкованій комунікації, в тому числі й віртуальній.</p> <p>З іншого боку, будучи об'єктом безпосереднього іншомовного комунікативного процесу, студент може стати заодно об'єктом маніпуляції, наприклад, внаслідок суттєво нижчого (аніж співрозмовник) рівня володіння мовою</p>
<p>Комунікативні ситуації, де особа стає об'єктом інформаційно-психологічного впливу в складі певної групи – професійної, етнокультурної, соціальної тощо. До таких ситуацій найчастіше відносять збори, групові заняття, видовищні заходи, масові акції та ін.</p>	<p>Оскільки студенти найчастіше беруть участь саме в групових формах роботи, то зазначений маніпулятивний вплив можливий як з боку викладача, так і самих студентів один на одного. Цей вплив може стати позитивним чинником формування іншомовної комунікативної компетентності (завдяки сучасним інтерактивним груповим формам роботи в процесі вивчення іноземних мов), але з іншого боку – групове «Я» в певний момент часу й етапу розвитку іншомовної комунікативної компетентності домінує над «Я» індивідуальним, що, в свою чергу, ускладнює процес творення індивідуального стилю іншомовного спілкування як важливого складника іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця</p>

Продовження таблиці 1.4

<p>Ситуації масового інформаційно-психологічного впливу в процесі комунікацій. До цієї групи ситуацій найчастіше відносять перегляд відео, читання газет і журналів, мережеву Інтернет-діяльність (особливо в соціальних мережах) та ін.</p>	<p>Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця нині фактично неможливе без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і засобів. Взаємодія студента з реальним та віртуальним інформаційним простором має як позитивні (розширення свого світогляду, формування міжкультурної толерантності й полікультурного сприйняття мовної картини світу), так і негативні (розвиток та поглиблення певних стереотипів, хибних установок і штампів поведінки, а також сприйняття іншої людини – носія іноземної мови) наслідки для рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності.</p>
--	---

Джерело: розроблено автором

З моделлю суперництва також пов'язують *патерни* уникнення й компромісу в комунікативній взаємодії, що в ситуації іншомовної комунікації мають свою специфіку. Як відомо, патерни – це усталені елементи поведінки, що зберігають тенденцію до систематичного повторення¹⁸⁶. Важливим у цьому сенсі вважаємо висновок про специфіку мовного конфлікту (В. Третьякова, 2003¹⁸⁷), який може виникати як у площині рідної чи іноземної мови, так і в площині комунікативної взаємодії носіїв різних мов. Зазначимо, що в процесі реалізації моделі суперництва виграє лише одна сторона, хоча обидві намагаються реалізувати свої інтереси на шкоду чи безвідносно інтересів іншого суб'єкта комунікації. Натомість *співробітництво* як третя модель (стратегія) комунікації передбачає задоволення обох суб'єктів комунікативного процесу без втрати інтересів або з співрозмірною втратою

¹⁸⁶ Большая психологическая энциклопедия, 2007. [online] Режим доступа: <http://www.encyclopedia.ru/news/enc/detail/52111/> [Дата звернення 10 квітня 2019].

¹⁸⁷ Третьякова, В. С., 2003. *Речевой конфликт и гармонизация общения*. Доктор наук. Московский государственный областной университет., с.86.

інтересів за згодою (В.Павлінчак, 2001¹⁸⁸). В іншомовній комунікації стратегія співробітництва особливо важлива, оскільки має, окрім суто мовного, ще й емоційно-ціннісний ефект, що сприяє розвитку в студентів цінності толерантності, міжкультурної комунікативної взаємодії, пошуку шляхів партнерства в середовищі носіїв інших мов і культур тощо.

Друга з визначених нами базових теорій у межах аналізу концепта «іншомовність» – **теорія полікультурності**. Основи цієї теорії пов'язуються з теорією Л. Виготського (1956)¹⁸⁹, в якій психічний розвиток прямо опосередковується культурою, до якої належить особистість, її власним культурно-історичним досвідом. О. Котенко (2008¹⁹⁰) визначає полікультурність як системотворчий компонент структури особистості, що вміщує усвідомлення й визнання багатоманітності культурного простору, та здатність здійснювати міжкультурну взаємодію. Полікультурність як наукове поняття сьогодні використовують різні науки, й тим пояснюється розмаїття визначень та тлумачень. Так, окремо розглядається поняття «полікультурна освіта» (Р. Агадуллін, 2004¹⁹¹; Д. Голльнік, Ф. Чінн, 2009¹⁹²; Ф. Кірстед, П. Вагнер, 1993¹⁹³; Р. Кравець, 2015¹⁹⁴; С. Люхтенберг, 2005¹⁹⁵; В. Макаєв, 1999¹⁹⁶; О. Мілютіна, 2008¹⁹⁷; О. Першукова, 2000¹⁹⁸ та ін.), «полікультурне

¹⁸⁸ Павлінчак, В. М., 2001. Психологічні аспекти комунікативних процесів у менеджменті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*, вип. 28, с. 116-119.

¹⁸⁹ Выготский, Л. С. 1956. *Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР.

¹⁹⁰ Котенко, О. В., 2008. Полікультурна освіта вчителів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.*, Вип. 7, с. 66-73.

¹⁹¹ Агадуллін, Р. Р., 2004. Полікультурна освіта методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*, № 3 (44), с. 18-29.

¹⁹² Gollnick, Donna M., Chinn, Philip C., 2009. Multicultural Education for Exceptional Children, [online] 498. Available at: <http://www.tolerance.org/magazine/number-36-fall2009/colorblindness-new-racism> [Accessed 6 April 2019].

¹⁹³ Kierstead, F. D., Wagner, P. A. 1993 *The Ethical, Legal and Multicultural Foundations of Teaching*. Madison (Wisc.), Indianapolis (Ind.), Melbourne (Australia), Oxford (England): Brown & Benchmark Publishers.

¹⁹⁴ Кравець, Р. А., 2015. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4-5, с. 26-38.

¹⁹⁵ Luchtenberg, S., 2005. Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*. Vol. 4, № 1, pp. 31-55.

¹⁹⁶ Макаєв, В. В., 1999. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*, № 3, с. 5-7.

виховання» (В. Бойченко, 2006¹⁹⁹; А. Д'Анжело, Б. Діксі, 2001²⁰⁰; П. Кендзьор, 2016²⁰¹; І. Лощенова, 2004²⁰²; Р. Мичковська, Ю. Бец, 2013²⁰³ та ін.), «полікультурний діалог» (Н. Бориско, 2003²⁰⁴; Р. Мільруд, 1997²⁰⁵; Н. Тверезовська, Г. Чередніченко, 2010²⁰⁶; І. Філіппова, М. Степуляк, 2016²⁰⁷; Е. Фодлі, Т. Баклі, 2014²⁰⁸ та ін.), «полікультурний простір» (А. Богуш, 2017²⁰⁹; О. Гукаленко, 2003²¹⁰; А. Кłosковська, 1996²¹¹; А. Перотті, 2001²¹²), «полікультурний підхід» (Я. Гулецька, 2008²¹³; І. Ковалинська, 2016²¹⁴; О. Ковальчук, 2004²¹⁵; О. Котенко, 2007²¹⁶), «полікультурні цінності»

¹⁹⁷ Мілютіна, О. К., 2008. *Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

¹⁹⁸ Першукова, О., 2000. Європейська багатомовність в освіті. *Шлях освіти*, № 4 (18), с. 24-26.

¹⁹⁹ Бойченко, В. В., 2006. *Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи*. Кандидат наук. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.

²⁰⁰ D'Angelo, Andrea, M., 2001. Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 29, [online] 2, pp. 83-87. Available at: <http://www.content/120nl69m37352377/fulltext.pdf> [Accessed 25 April 2019].

²⁰¹ Кендзьор, П. І. 2016. *Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання у школі*: [монографія]. Львів: «Панорама».

²⁰² Лощенова, І. Ф., 2004. *Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України.

²⁰³ Мичковська, В. Р., 2013. Поняття “полікультура” та “полікультурне виховання” в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, вип. 39 (3), с. 255-258.

²⁰⁴ . Бориско, Н. Ф., 2003. Діалог культур: необхідність, можливість і межі. *Іноземні мови*, № 2, с. 77-81.

²⁰⁵ Мільруд, Р. П., 1997. Порог ментальності російських і англійських студентів при соприкосновенні культур. *Іностранные языки в школе*, № 4, с. 17-22.

²⁰⁶ . Тверезовська, Н. Т., 2010. Метод діалогу культур у процесі викладання іноземних мов. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, вип. 17, с. 133-139.

²⁰⁷ Філіппова, І. Ю., Степуляк, М. З., 2016. Полікультурна освіта студентів університету як діалог культур *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: Abstract III International Scientific & Practical Internet Conference (May 12, 2016)*, [online] с.163-166. Режим доступу: <http://www.inforum.in.ua/conferences/16/31/216> [Дата звернення 17 квітня 2019].

²⁰⁸ Fodly, E. G., Buckley, T. R. 2014. *The Color Bind: Talking (and Not Talking) About Race at Work*. New York: Russel Sage Foundation.

²⁰⁹ Богуш, А., 2017. Вплив полікультурного мовленнєвого середовища на формування мовної особистості. *Гірська школа українських Карпат*, № 16, с. 11-14.

²¹⁰ Гукаленко, О. В., 2003. Поликультурное образование: методологические и технологические контексты. *Славянская педагогическая культура*, № 2, с. 10-15.

²¹¹ Kłosowska, A. 1996. *Kultury narodowe i korzeni*. Warszawa: PWN.

²¹² Перотті, А., 2001. *Виступ на захист полікультурності*. Львів: Кальварія.

²¹³ Гулецька, Я. Г., 2008. *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США*. Кандидат наук. Київський національний університет імені Т. Шевченка.

²¹⁴ Ковалинська, І. В., 2016. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*, №1 (13), с. 65-78.

²¹⁵ Ковальчук, О. С., 2004. *Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії*. Кандат наук. Київський національний університет імені Т. Шевченка.

(О. Ковалевська, 2015²¹⁷; В. Лекторський, 1997²¹⁸; О. Пометун, Л. Султанова, 2010²¹⁹ та ін.), «полікультурна компетентність» (Л. Воротняк, 2008²²⁰; В. Гис, 2010²²¹; М. Денисенко, 2007²²²; О. Котенко, 2011²²³ та ін.), «полікультурна комунікація» (М. Вакс, 1993²²⁴; І. Омелянчук,²²⁵; М. Яковлева, 2011²²⁶ та ін.). Виходячи з цього, похідні від полікультурності дефініції представляють соціологію, психологію, політологію, педагогіку чи психологію. Полікультурні терміни в педагогічній науці найчастіше пов'язують з формуванням полікультурної, соціокультурної компетентностей / компетентностей, тому теорія полікультурності досить близька за своїм методологічним змістом до теорії іншомовної комунікативної компетентності.

Серед наукових положень, визначених нами вище як такі, що методологічно окреслюють *іншомовну* підготовку фахівців соціальної сфери,

²¹⁶ Котенко, О. В., 2011. *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 20 с.

²¹⁷ Ковалевська, О., Малес, Л., Міхеєва, О., 2015. Ідентичності в умовах полікультурного суспільств. В: Ю. Кушнерьова, ред. *Перехрестя культур. Країни Чорноморського регіону та суспільно-політичні зміни в ХХ–ХХІ ст.*: навч. посіб. EUROCLIO, с. 122–132.

²¹⁸ Лекторський, В., 1997. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*, № 2, с. 46–54.

²¹⁹ Пометун, О. І., Султанова, Л. Ю. та ін. 2010. *Людина у полікультурному суспільстві*: навч.-метод. посібник для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спец. Київ: Інжиніринг.

²²⁰ Воротняк, Л. І., 2008. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*, № 3, с. 48–53.

²²¹ Гис, В. Й., 2010. Формування та розвиток полікультурної компетентності засобами іноземної мови. *Англійська мова та література: наук.-метод. журн.*, № 6, с. 2–6.

²²² Денисенко, М. В., 2007. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції у читанні англomовних культурно-країнознавчих текстів. *Іноземні мови*, № 2, с. 16–22.

²²³ Котенко, О. В., 2011. *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 20 с.

²²⁴ Wax, M., 1993. How Culture Misdirects Multiculturalism. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(2), pp. 99–115.

²²⁵ Омелянчук, І. І., 2012. Сутність поняття «полікультурність» як основоположного компоненту в структурі міжкультурної комунікації. *Вісник педагогіки і психології: збірник наук. праць*, [online] вип. 7. Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-_Випуск_7 [Дата звернення 14 квітня 2019].

²²⁶ Яковлева, М. В., 2011. Психология межкультурной коммуникации как новая образовательная дисциплина в современных условиях обучения. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*, № 1, с. 90–94.

вважаємо однією з провідних **теорію діалогу**, при тому з кількох основних причин:

- по-перше, теорія діалогу міцно увійшла в сучасну дидактику, тому серед методів навчання, що використовуються на заняттях з іноземних мов у ЗВО, діалогічні методи є достатньо ефективними й результативними;
- по-друге, діалог як метод соціальної роботи (передовсім, у соціально-консультативній діяльності) визнається сьогодні ефективним внаслідок того, що формує самостійність клієнта у вирішенні власної соціальної проблеми та його суб'єктну позицію в цьому процесі;
- по-третє, діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів / працівників, оскільки формують здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами професійної діяльності – клієнтами, колегами, керівництвом, партнерами та ін.;
- по-четверте, професійна діалогічна взаємодія в полікультурному / мультикультурному співтоваристві, яка передбачає певний рівень знань іноземних мов, полегшує реалізацію завдань соціального характеру, що стоять перед соціальним педагогом / працівником.

Теорія діалогу традиційно пов'язується в *філософії* з розробками М. Бубера (1999)²²⁷, М. Бахтіна (1979)²²⁸, Е. Левінаса (2006)²²⁹; вчені наполягають, передовсім, на суб'єкт-суб'єктному аспекті діалогічної взаємодії (у М. Бубера (1992)²³⁰ діалог – це форма буття у взаємодії людини з Богом, зі світом та природою). Натомість у педагогічній науці таких дослідників значно менше й пов'язані їх роботи, передусім, з *теорією педагогічних комунікацій*; варто згадати ґрунтовні праці Н. Волкової (2006)²³¹, О. Пономарьова (2013)²³²,

²²⁷ Лифинцева, Т. П. 1999. *Философия диалога Мартина Бубера*. Москва: Наука.

²²⁸ Бахтин, М. М. 1979. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

²²⁹ Левинас, Э. 2006. *Путь к Другому*. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета.

²³⁰ Бубер, М., 1992. Я и Ты. *Квинтэссенция. Философский альманах*. Москва: Политиздат.

²³¹ Волкова, Н. П. 2006. *Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник*. Київ: ВЦ «Академія».

В. Зливкова (2005)²³³, В. Кан-Калика (1985)²³⁴, С. Мусатова (1997)²³⁵ та ін. Крім того, в останні десятиліття стала активно розроблятися *теорія міжособистісної педагогічної взаємодії*, в контексті, зокрема *культури спілкування* викладача й студента (І. Ключко, 2013²³⁶; Н. Сирова, О. Серова, 2015²³⁷), реалізації сучасних педагогічних *технологій міжособистісної взаємодії* в освіті (Т. Пушкар, 2016²³⁸; Л. Долинська, 2005²³⁹; Г. П'ятакова, Н. Заячківська, 2010²⁴⁰ [14]; О. Норкіна, 2009 та ін.), формування професійної компетентності майбутнього фахівця, в тому числі й педагога (С. Ящук, 2011²⁴¹), *міжособистісної взаємодії дітей різного віку* в процесі навчання і виховання (О. Грейліх, 2013²⁴²; С. Ситнік, 2016²⁴³ та ін.), психології

²³² Пономарьов, О. С., 2013. Філософія діалогу в педагогічному спілкуванні. *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 4, с. 11-17.

²³³ Зливков, В. Л. 2005. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. Київ Український центр політичного менеджменту.

²³⁴ Кан-Калик, В. О., 1985. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологи*, № 4, с. 9-16.

²³⁵ Мусатов, С. О., 1997. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації. В: *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. К.: ІЗМН, с. 62-75.

²³⁶ Ключко, І. А., 2013. Культура общения преподавателя и студентов как актуальный вопрос образования. *Наукові праці ДонНТУ*, № 1 (13), с. 1-5.

²³⁷ Сырова, Н. В., Серова, О. В., 2015. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе. *Молодой ученый*, № 11, с. 186–190.

²³⁸ Пушкар, Т. М., 2013. Комунікативні технології у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6 (72), с. 217–222.

²³⁹ Долинська, Л. В., 2005. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*, № 26, с. 8-11.

²⁴⁰ П'ятакова, Г. П., Заячківська, Н. М. 2003. *Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

²⁴¹ Ящук, С. М., 2018. *Педагогічна взаємодія як важлива складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства*. [online] Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8747/1/> [Дата звернення 16 квітня 2019].

²⁴² Грейліх, О. О., 2013. Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах. *Проблеми сучасної психології*, № 22, с. 89-100.

²⁴³ Ситнік, С. В., 2016. Особливості міжособистісної взаємодії дітей в період рекреації, *Наука і освіта*, 9, с.148-154.

педагогічної взаємодії (О. Киричук, 1991²⁴⁴; Н. Чепелева, 1989²⁴⁵; Т. Яценко, 1993²⁴⁶; І. Цимбалюк, 2001²⁴⁷) тощо.

Найчастіше діалог окреслюють у філософії як форму духовної взаємодії, що реалізує прагнення передати власні цінності та усвідомити цінності іншої сторони діалогу (О. Петроє, 2012²⁴⁸). Поняття діалогу присутнє в соціології (як обмін ідеями, думками з метою досягнення взаєморозуміння; взаємодія соціальних суб'єктів з метою досягнення ними взаєморозуміння зі збереженням своїх прав і свобод: І. Мельник, 2018²⁴⁹; Є. Гардавські, 2009), конфліктології (як засіб урегулювання конфліктних ситуацій: О. Москаленко, 2000²⁵⁰), політології (як різновид політичного самовираження суб'єктів, що в такий спосіб взаємопогоджують свої позиції та інтереси: О. Лісенко, 2005²⁵¹), лінгвістиці (як форма передачі мовної інформації від одного мовця до іншого) та інших гуманітарних науках.

У дослідженні О. Котовської виокремлено дві провідні сторони діалогічної взаємодії: зовнішня, коли відбувається пошук істини за допомогою використання інформаційного поля іншого учасника діалогу, та внутрішньої, коли розвиваються самі учасники діалогу за допомогою пошуку істини в собі (О. Котовська, 2008²⁵²). Е. Левінас (2006)²⁵³ вирізняє три *типи діалогу*:

²⁴⁴ Киричук, О. В., 1991. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія*, № 37, с. 3-17.

²⁴⁵ Чепелева, Н. В. 1989. *Психологічна культура майбутнього вчителя*. Київ: Знання.

²⁴⁶ Яценко, Т. С., 1993. *Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: книга для вчителя*. Київ: Освіта.

²⁴⁷ Цимбалюк, І. М. 2001. *Психологія педагогічної праці*. Рівне: Освіта.

²⁴⁸ Петроє, О. М. 2012. *Соціальний діалог у державному управлінні: європейський досвід та українські реалії*: [монографія]. Київ: НАДУ.

²⁴⁹ Мельник, І. Б., 2011. Теоретичні основи формування та реалізації державної політики соціального партнерства в умовах суспільних трансформацій *Державне управління: удосконалення та розвиток*, [online] 12. Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=378> [Дата звернення 28 квітня 2019].

²⁵⁰ Москаленко, О. М., 2000. *Конфліктно-консенсусна парадигма регулювання суспільно-політичних відносин*. Кандидат наук. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України.

²⁵¹ Лісенко, О., 2005. Динаміка політичного капіталу в Україні. *Політичний менеджмент*, № 1 (10), с. 90-96.

²⁵² Котовська, О. П., 2008. *Діалог як метод пошуку істини в українській філософській традиції*. Кандидат наук. Львівський національний університет ім. Івана Франка.

²⁵³ Левінас, Е. 2006. *Путь к Другому*. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, с.160.

- 1) інтеграційний, або позитивний, тобто такий, що передбачає задоволення точки зору лише одного з учасників діалогу; точка зору іншого учасника діалогу повністю нівелюється;
- 2) ідентифікаційний, чи негативний – коли співрозмовники з однаковим успіхом заперечують точку зору один одного;
- 3) синтетичний, чи символічний – діалог примирення, коли відбувається пошук істини з рівним зацікавленням обох сторін.

Крім суто філософського змісту, діалог використовується як базове поняття в психолінгвістиці та теорії комунікацій. Серед найбільш відомих імен дослідників теорії діалогу, безперечно, називають М. Бахтіна²⁵⁴, який окреслив діалог як обмін мовленнєвими діями між співрозмовниками. Як бачимо, для успішної реалізації завдань іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери таке визначення є досить доречним, оскільки вводить нас у безпосередній алгоритм означеної підготовки в такому співвідношенні:

- іноземна мова як змістовий простір;
- мовленнєві дії як одиниці іншомовного спілкування;
- співрозмовники як безпосередні суб'єкти спілкування іноземними мовами.

З іншого боку, не можемо погодитися з думкою Т. Рідкозубової та І. Кудряшова (2018)²⁵⁵ про те, що М. Бахтіна можна вважати засновником *діалогічної педагогіки*, оскільки теорія й методика педагогічного спілкування та педагогічної комунікативної взаємодії розроблялася вченими – педагогами і психологами одночасно (О. Бодальов, 1995²⁵⁶; В. Грехнєв, 1990²⁵⁷;

²⁵⁴ Бахтин, М. М. 1979. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

²⁵⁵ Редкозубова, Т. М., Кудряшов, И. А., 2018. *Диалогическая теория М.М.Бахтина и ее методологическая действенность для современных методов обучения*. [online] Ассоциация лингвистов-экспертов Юга России. Режим доступа: http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw4/redkozubova_kudryashov.html. 24.07.2018> [Дата звернення 28 травня 2019].

²⁵⁶ Бодальов, А. А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.

²⁵⁷ Грехнєв, В. С. 1990. *Культура педагогического общения: книга для учителя*. Москва: Просвещение.

С. Єфімова, 2009²⁵⁸; Н. Жорняк, 2003²⁵⁹; О. Киричук, 1977²⁶⁰; В. Максакова, 1979²⁶¹; В. Раздольська, 2014²⁶² та ін.).

Близьким до термінологічного поля нашого дослідження є натовість *мета діалогу*, сформульована М. Бахтіним – як досягнення творчого взаєморозуміння (за: О. Паксіна, 2015)²⁶³. Учений цілком аргументовано стверджує, що мовленнєва дія реалізується не всередині комунікативних мереж, а на межі «Я» та «Іншого», у зв'язку з чим засвоюються інтенції обох учасників взаємодії. Враховуючи специфіку філософії діалогу в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціального профілю, ми спробували інтерпретувати її й подати у вигляді схеми на рис. 1.4.

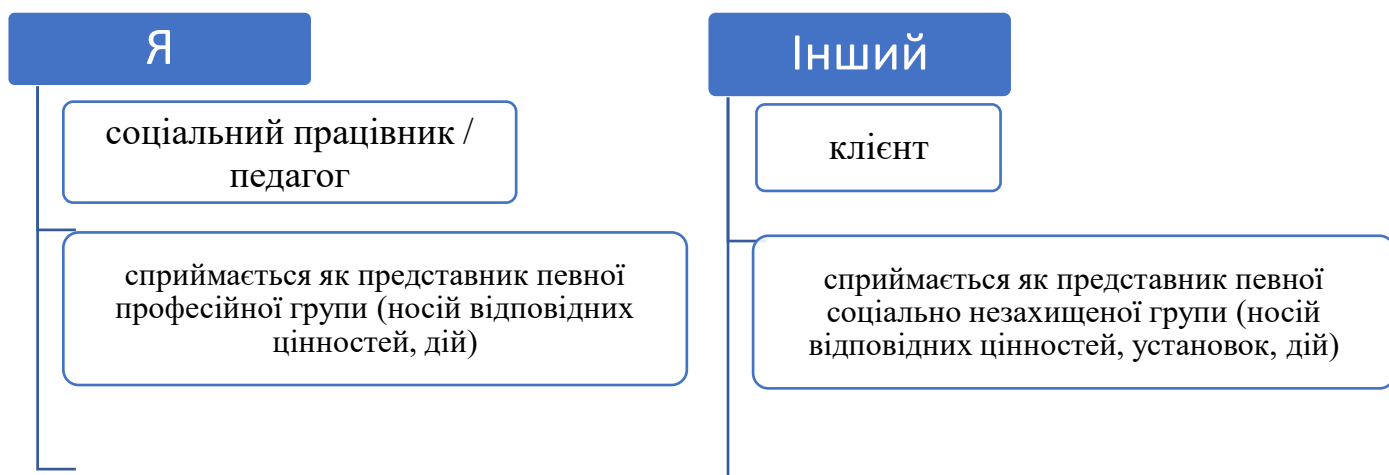


Рис.1.4. Характеристики соціальної взаємодії соціального працівника / педагога та клієнта, виходячи з теорії діалогу (розроблено автором)

²⁵⁸ Єфімова, С., 2009. Перцептивна функція спілкування. *Відкритий урок: Розробки, технології, досвід*, № 9, с. 82-83.

²⁵⁹ Жорняк, Н. В., 2003. Спілкування як діяльність: порівняльно-психологічний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 1, с. 210–218.

²⁶⁰ Киричук, О. В., 1977. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня. *Радянська школа*, № 1, с. 23–27.

²⁶¹ Максакова, В. И., 1979. Некоторые проблемы взаимодействия учителя и младших школьников. *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании*: сб. науч. трудов. Таллин. пед. ин-т. Таллин, с. 58-63.

²⁶² Раздольська, В. О., 2014. Навчальна взаємодія викладач – студент як сукупність педагогічних явищ. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*, 8, с. 236-239.

²⁶³ Паксіна, Е. Б., 2015. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера. *Современные проблемы науки и образования*, [online] № 1 (часть 2). Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view> [Дата звернення 29 травня 2019].

Зауважимо, що поняття «Я» та «Інший» мають у професійній діяльності соціальних педагогів / працівників дещо ширший смисл, аніж представників інших професій, оскільки взаємодія між сторонами діалогічної взаємодії відбувається у сфері соціальних проблем, патологій, відхилень та незаспокоєних потреб. М. Бахтін відстоює *представницьку* модель учасників діалогічної взаємодії (кожен сприймається іншим як представник певної групи, спільноти, як соціальний агент)²⁶⁴. Виходячи з наведених вище типів діалогу Е. Левінаса (2006)²⁶⁵, ми спробували інтерпретувати їх у дефініціях іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах діалогу й виклали це в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Провідні типи діалогу (за Е.Левінасом, 2006²⁶⁶) та їх реалізація в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету

Тип діалогу	Його сутність	Реалізація в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери
Інтеграційний (позитивний)	Тип діалогу, що передбачає утвердження точки зору лише одного з учасників діалогу; точка зору іншого учасника діалогу повністю виключається	Такий тип діалогу використовується в іншомовній підготовці студентів як форма ведення діалогу, що передбачає виклад точки зору одного суб'єкта діалогічної взаємодії (найчастіше викладача) з одночасними коментарями погоджувального характеру іншого учасника діалогу (найчастіше студента). Цей тип діалогу використовується, передовсім, у суб'єкт-об'єктних формах навчальної взаємодії викладача й студента й не завжди є ефективним в процесі іншомовної підготовки студентів

²⁶⁴ Там само.

²⁶⁵ Левинас, Э. 2006. *Путь к Другому*. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета.

²⁶⁶ Там само.

Продовження таблиці 1.5

Ідентифікаційний (негативний)	Тип діалогу, за якого співрозмовники з однаковим успіхом заперечують точку зору один одного	Такий тип діалогу найчастіше використовується, коли є суперечлива тема для обговорення іноземними мовами соціальної тематики, однак учасники діалогу не можуть довести свою точку зору в процесі діалогу. Цей тип діалогу має велике значення для розширення словникового запасу, поліпшення мовленнєвих навичок студентів, оскільки спонукає до пошуку аргументів, розвитку здатності заперечити позицію іншого учасника діалогу
Синтетичний (символічний)	Це діалог примирення, за якого відбувається пошук істини із рівним зацікавленням обох сторін	Такий тип діалогу є найбільш ефективною формою діалогічної взаємодії, враховуючи й специфіку навчальної діяльності (іншомовна підготовка студентів), і напрям підготовки (соціальна педагогіка / соціальна робота). В процесі такої діалогічної взаємодії іноземною мовою відбувається не лише розвиток знань, умінь і навичок іншомовної діалогічної взаємодії, але й розвиток особистісних рис та якостей, що мають бути притаманні представникам соціальних професій: толерантності, культуровідповідності, здатності до вирішення конфліктів, емпатійного слухання тощо

Джерело: розроблено автором

Розглядаючи філософію діалогу, маємо відзначити, що окрім самого поняття «діалог», для нас важливе значення має *дефініція діалогічної взаємодії*, яку ми тлумачимо як тип міжособистісної взаємодії між двома учасниками діалогу, що має комунікативну, інтерактивну та перцептивну складові й може передбачати конфлікт, суперечність, примирення, індиферентність чи інші форми реагування в міжособистісній взаємодії. Найчастіше діалогічна взаємодія досліджується науковцями в зв'язку з

процесами навчання й виховання (Л. Гранюк, 1995²⁶⁷; А. Добрович, 2001²⁶⁸; В. Духневич, 2013²⁶⁹; В. Кушнір, 2002²⁷⁰; Т. Вольфовська, 2001; О. Копіца, 2005²⁷¹; О. Киричук, 1997²⁷²; О. Мазурік, 2008²⁷³; Л. Озадовська, 2006²⁷⁴; В. Орлова, 2007²⁷⁵; Т. Яценко, 1993²⁷⁶ та ін.); зазначимо, однак, що поняття взаємодії має всеохоплюючий характер і не обмежується лише педагогічними процесами. Тому міжособистісна діалогічна взаємодія майбутніх фахівців соціальної сфери, хоча й розглядається нами в процесі навчання в ЗВО, але має виражену соціальну специфіку, передусім, змістового характеру, оскільки діалоги майбутніх фахівців соціальної сфери будуються за змістово-професійним принципом.

Спираючись на представлену вище представницьку модель М. Бахтіна, з одного боку, не можемо цілком прийняти за методологічну основу проблеми нашого дослідження філософію педагогічного спілкування, оскільки педагогічне спілкування передбачає переважно участь двох чи більше суб'єктів, що представляють процес навчання або виховання; натомість соціальні педагоги / працівники професійне діалогічне спілкування

²⁶⁷ Гранюк, Л. О., 1995. Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва. *Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, с. 17-19.

²⁶⁸ Добрович, А. Б. 2001. *Анатомія діалога. Психологія впливу*: хрестоматія. СПб: Питер.

²⁶⁹ Духневич, В. М., 2013. Соціальний діалог з позиції когнітивного спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки*. Вип. 114, с. 80-84.

²⁷⁰ Кушнір, В., 2002. Парадигма діалогу в професійній підготовці педагога. *Шлях освіти*, № 4, с. 8-12.

²⁷¹ Копіца, О. І., 2005. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів та інтерактивні технології навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] 24, с. 167-170. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3752/1/05koiitn.pdf> [Дата звернення 02 квітня 2019].

²⁷² Киричук, О. В., 1991. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія*, № 37, с. 3-17.

²⁷³ Мазурік, О. О., 2011. Комунікативні вміння у структурі діалогічної взаємодії між майбутнім учителем та учнями початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка. Педагогічні науки*, № 15 (226). Ч.ІІ, с. 84-90.

²⁷⁴ Озадовська, Л. В. 2006. *Парадигма діалогічності в сучасному мисленні*. Київ : Вид-во ПАРАПАН.

²⁷⁵ Орлова, В. А., 2013. *Діалогічна взаємодія як передумова розвитку творчості в навчальному процесі*. [online] Портал навчання. Режим доступу: <http://bibl.com.ua/pshologiya/24764/index.html> [Дата звернення 25 квітня 2019].

²⁷⁶ Яценко, Т. С., 1993. *Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями*: книга для вчителя. Київ: Освіта.

здійснюють у професійній діяльності з клієнтами. З іншого боку, для розкриття проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери філософія педагогічного спілкування на засадах теорії діалогу є дуже важливою, бо уможливорює насичення процесу іншомовної підготовки фахівців всіма структурними *складниками діалогу* – комунікативним, інтерактивним і перцептивним (Є. Попов, 2005²⁷⁷). При цьому відзначимо, що саме комунікативний аспект діалогу найбільш ґрунтовно вивчений в різних галузях знання, а саме – лінгвістиці, методиці, дидактиці. Натомість інтерактивний та перцептивний аспекти діалогу досліджені значно менше, а саме вони є основою змісту діалогу в діяльності соціальних педагогів / працівників. Отож, інтерактивний контекст діалогічної взаємодії передбачає суб'єкт-суб'єктне навантаження на обох учасників взаємодії в процесі іншомовної підготовки фахівців; перцептивний компонент забезпечує максимально можливий рівень розуміння і сприйняття як іншого учасника діалогу, так і самого себе в процесі іншомовної підготовки фахівців.

Діалог в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери виконує низку провідних *функцій*, серед яких виокремлюємо:

- 1) запит інформації, сутність якого полягає в необхідності отримати максимальний обсяг інформації іноземною мовою при мінімальному зусиллі з боку студента;
- 2) пропозицію й надання інформації – представлення необхідного масиву інформації «Іншому», в ролі якого може виступати студент, викладач, клієнт тощо;
- 3) обґрунтування власної точки зору. Ця функція діалогу є, власне, чи не найбільш значущою у взаємодії, оскільки уможливорює поглиблення, розширення й конкретизацію іншомовного спілкування майбутніх фахівців соціальної сфери;

²⁷⁷ Попов, Е. Н., 2005. Сущностные характеристики диалога современной философии. *Вестник Якутского государственного университета*, т. 2, № 1, с. 69-74.

- 4) взаємне переконання – реалізується як обмін думками й переконаннями, що стає основою для погодження / непогодження і в зв'язку з цим завершення діалогу чи переведення його в новий етап;
- 5) спонукання до дії. Діалогічна взаємодія у випадку іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери має спонукати студента до кількох напрямів його дії: по-перше, до розширення свого словникового запасу; по-друге, до більш глибокої обізнаності в тематиці діалогу, який вівся іноземною мовою; по-третє, до рефлексії отриманого внаслідок діалогічної взаємодії результату.

Цілком погоджуємося з О. Борисовим та О. Васильєвою (2014)²⁷⁸ в тому, що в ситуації діалогічної взаємодії є певні константні компоненти; водночас маємо зазначити, що в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери вони мають свою специфіку, як це подано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Константні компоненти ситуації діалогічної взаємодії та їх зміст у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Компонент діалогічної взаємодії	Його сутність та зміст	Особливості реалізації в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери
Комуніканти	Комуніканти – це учасники діалогічної взаємодії, яких має бути не менше двох, але максимальний поріг передбачити фактично неможливо, оскільки він окреслюється специфікою тематики діалогу	Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає власну специфіку комунікантів, якими найчастіше стають суб'єкти освітнього процесу – студенти, викладачі; також носії мови – у віртуальному й реальному вимірі діалогу; в рідкісних випадках – клієнти, якщо є необхідність ведення з ними діалогу іноземними мовами

²⁷⁸ Борисов, О. О., Васильєва, О. Г., 2014. *Ключові параметри діалогічної взаємодії*. [online] Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2014/klyuchovi-parametry-dialohichnoji-vzajemodiji/> [Дата звернення 4 травня 2019].

Продовження таблиці 1.6

Об'єкт розмови	Визначає зміст і почасти результат діалогічної взаємодії, оскільки висвітлює рівень зацікавленості комунікантів у діалогічній взаємодії	Особливості об'єкту діалогічної взаємодії в ситуації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначаються соціальною тематикою діалогу – питаннями соціального захисту, профілактики, опіки, реабілітації тощо
Соціальний контекст діалогу	Віддзеркалює соціально-перцептивні особливості діалогічної взаємодії, відношення об'єкта взаємодії до соціокультурної ситуації, що обговорюється, та соціокультурної ситуації, яку представляють комуніканти	Цей компонент відображає провідні соціальні ролі комунікантів діалогічної взаємодії в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, тобто мотивацію, професійні цінності, рівень соціальної рефлексії та ін.
Фонові знання учасників діалогу	Цей компонент відображає рівень підготовленості комунікантів до ведення діалогу, рівень їх пізнавально-мислительних здібностей і здатності до швидкого оперативного мислення у процесі діалогічної взаємодії	В ситуації діалогічної взаємодії в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери фонові знання мають двоякий характер і відображають, з одного боку, рівень фонових знань студентів з іноземної мови, з іншого – рівень володіння тематикою розмови професійно орієнтованого змісту

Джерело: розроблено автором

Таким чином, можемо констатувати, що філософія діалогу є однією з базових характеристик концепту іншомовності; вона активно використовується в дидактиці, в тому числі й вищої школи; специфіка використання філософії й теорії діалогу при підготовці фахівців соціальної сфери пояснюється тим, що діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів / працівників, оскільки формують здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами професійної діяльності – клієнтами,

колегами, керівництвом, партнерами. Методологічно теорія діалогу пов'язана з теорією педагогічної взаємодії, культурою спілкування, технологіями міжособистісної взаємодії тощо. Виходячи з трьох провідних типів діалогу (інтеграційний, ідентифікаційний, синтетичний), можна говорити про особливості їх вияву в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Константними компонентами ситуації діалогічної взаємодії є комуніканти, об'єкт комунікації, соціальний контекст діалогу, фонові знання учасників діалогу.

Отже, в процесі обґрунтування концепту «іншомовність» нами з'ясовано *філософські* основи іншомовності; сформульовано висновок, що: іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами; означений концепт формується й розвивається в діяльності – в нашому випадку в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів; з метою успішного формування іншомовної комунікативної компетентності як результату іншомовної підготовки студентів суттєвими й значущими є відповідні асоціації й переживання – іншого лінгвістичного простору, інших етнокультурних моделей, ментальностей та ін. *Лінгвістичні* засади іншомовності представлені в площині концептології; концепт окреслено в дослідженні як логічну форму мислення, що розглядається в дещо іншій системі зв'язків, аніж значення слова: значення використовується в мовній системі, а поняття – в системі відношень і форм. Підкреслено подвійне значення концепта для дослідження: з одного боку, іншомовність як самостійний філософсько-педагогічний концепт, з іншого – як спосіб навчання іноземних мов засобом використання лінгвістичних концептів.

Обґрунтовано необхідність методологічного окреслення концепта іншомовності з огляду на теорію комунікацій, теорію полікультурності та філософію діалогу. Сформульовано висновок, що теорія комунікацій займає серед них провідне місце, оскільки окреслює основний складник поняття

«іншомовність»»; теорія полікультурності визначає специфіку означеної «мовності» – її «іншомовність»; натомість теорія діалогу пов'язує ці два складники воєдино й забезпечує процесуальний характер їх зв'язку. З'ясовано особливості впливу на комунікативні іншомовні процеси з боку основних моделей спілкування – *маніпуляції, конкуренції (суперництва), та співробітництва*. Окреслено характеристики соціальної взаємодії соціального працівника / педагога та клієнта, виходячи з теорії діалогу; з'ясовано провідні типи діалогу, схарактеризовано їх реалізацію в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету.

1.3. Концепт «соціальне» як філософська основа іншомовної підготовки фахівців соціального профілю в умовах освітнього середовища університету

Враховуючи проблематику здійснюваного нами дослідження, вважаємо за необхідне ввести в методологічну основу роботи концепт «соціальне», оскільки темою дослідження передбачено формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників\педагогів як основних представників соціальних професій в Україні. Необхідність аналізу концепта «соціальне» детермінована тим, що в процесі розробки методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери важливо враховувати специфіку професійного тезаурусу, в межах якого має відбуватися іншомовна підготовка. Цей тезаурус, чи професійний дискурс, на нашу думку, вповні пов'язується з концептом «соціальне» як смислоутворюючим.

Концепт «соціальне» цілком природньо входить до концептуального простору різних галузей наук з огляду на його філософське значення, тому що є, з одного боку, самостійним методологічним феноменом (як «соціальне» в його найзагальнішому значенні), з іншого – складником загальної категорії «концепт» (як соціальний концепт чи соціальний конструкт)²⁷⁹. Д. Кирик

²⁷⁹ Філософський енциклопедичний словник, 2002. К.: Абрис.

(2002) вважає соціальний конструкт результатом функціонування окремої культури чи соціуму загалом, що існує на підставі суспільної згоди на певну модель функціонування чи слідування певним правилам суспільного співжиття²⁸⁰. Різницю між соціальним концептом і соціальним конструктом аналізують у своїй роботі В. Абушенко, Н. Кацук (2001)²⁸¹, наголошуючи, що концепти виражають сутність поняття, його змістову наповненість, і тому наділені певною онтологічною самостійністю, на відміну від конструктів, які є пізнавальними інструментами, що уможливають перехід від одного способу чи рівня теоретичного аналізу до іншого. Щоправда, «Філософський енциклопедичний словник» (2002) тлумачення категорії «соціальне» не подає, обмежившись лише «соціальним дискурсом» та «соціальним освоєнням»²⁸². Науковці натомість почасти аналізують поняття, похідні від концепта «соціальне» – «соціальна держава» (Х. Віленські, 1958²⁸³; Д. Сковронський, 2011²⁸⁴; І. Яковюк, 2000²⁸⁵), «соціальна політика» (Б. Дікон, 1999²⁸⁶; Д. Істрідіс, 1994²⁸⁷; Р. Тітмус, 1973²⁸⁸), «соціальне піклування» (В. Буяшенко, 2012²⁸⁹), «соціальна інтеграція» (М. Каянпур, Б. Харрі, 1999²⁹⁰; О. Таранченко, 2017²⁹¹), визначаючи останні то як поняття, то як концепти. Найчастіше концепт «соціальне» розглядається вченими в площині співставлення

²⁸⁰ Там само, с.300.

²⁸¹ Абушенко, В. Л., Кацук, Н. Л. 2001. *Концепт. Постмодернізм. Енциклопедія*. Минск: Интерпрессервис.

²⁸² *Філософський енциклопедичний словник*, 2002. К.: Абрис, с.598-599.

²⁸³ Wilensky, Harold L., Lebeaux, Charles N. 1958. *Industrial Society and Social Welfare*. New York: Free Press.

²⁸⁴ Сковронський, Д. М., 2011. Концепт соціальної держави в теоретико-правових дослідженнях. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, №2, с. 32-41.

²⁸⁵ Яковюк, І. В., 2000. *Соціальна держава: питання теорії і шляхи її становлення*. Кандидат наук. Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого.

²⁸⁶ Дікон, Б., 1999. *Глобальна соціальна політика: Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту*. Переклад з англійської А. Олійника. Київ: Основи.

²⁸⁷ Istridis, D. 1994. *Social Policy: Institutional Context of Social Development and Human Services*. Calif.: Pacific Grove.

²⁸⁸ Titmuss, R. M. 1974. *Social Policy: an Introduction*. London: George Allen&Unwin.

²⁸⁹ Буяшенко, В. В., 2012. Концепт соціального піклування: від морального обов'язку до правового визнання. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, № 49, с. 267-278.

²⁹⁰ Kalyanpur, M., Harry, B. 1999. *Culture inspecial education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore, MD: Brookes.

²⁹¹ Таранченко, О., 2017. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №3, с.7-15.

біологічного й соціального в людині. При цьому А. Мамзін (2012)²⁹² зазначає, що людина – це цілісний соціобіологічний організм, в якому біологічне складає зовнішню атрибутику, а соціальне – глибинну внутрішню сутність. З феноменом «соціального» Б. Бім-Бад²⁹³ пов'язує особливості нормального чи аномального розвитку, структурних і функціональних змін в особистості, що наближує цей концепт до соціально-педагогічних чи соціальних понять.

Виходячи з проблеми нашого дослідження, вважаємо за необхідне аналізувати концепт «соціальне» в поєднанні кількох його виявів, серед яких найбільш суттєвими ми означили «соціальне буття», «соціальну рефлексію», «соціальне знання», «соціальну реальність», «соціальну сферу». Загалом концепт «соціальне» (за Ю. Резніком, 2008²⁹⁴) розглядається нами і в контексті його об'єктивного існування, і в контексті інтерпретації реальності з боку людей. Сфера соціального, що найбільш важливо для теми нашого дослідження – це сфера взаємодії між людьми в соціальному просторі. Ця взаємодія, виходячи з методології нашого дослідження, має здійснюватися спеціально підготовленими фахівцями (фахівцями соціальної сфери), і при тому може здійснюватися іноземними мовами, якщо того потребує конкретна соціальна ситуація клієнта, або ж необхідним є залучення інформації, викладеної іноземними мовами. Виходячи з досліджень Ю. Резніка (2008), який окреслив чотири основних значення категорії «соціальне», ми інтерпретували ці значення в таблиці 1.7.

²⁹² Мамзин, А. С., 2012. Взаимосвязь биологического и социального в природе человека. *Философская антропология*, [online] с. 97-101. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimosvyaz-biologicheskogo-i-sotsialnogo-v-prirode-cheloveka> [Дата звернення 30 травня 2019].

²⁹³ Бим-Бад, Б. М., 2016. Биологическое и социальное в человеке. Ч.1. [online] Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=105&binn_rubrik_pl_articles=108 [Дата звернення 21 травня 2019].

²⁹⁴ Резник, Ю. М., 2008. Понятие «социальное» в современной философии и науке. *Вопросы социальной теории*. Т. II. Вып. 1(2), с. 88-103.

Таблиця 1.7

Основні значення категорії «соціальне» в філософській інтерпретації та їх зв'язок з професійною діяльністю фахівців соціального профілю

Значення категорії «соціальне»	Його філософська інтерпретація	Зв'язок з професійною діяльністю фахівців соціальної сфери
«Соціальне» як надприродне, надорганічне існування людини	Це значення категорії «соціальне» відображає рівень духовного життя кожної особистості, здатної піднятися над буденністю	У теорії й практиці соціальної роботи зміст і можливість ефективної реалізації залежать від духовних цінностей означеної діяльності
«Соціальне» як синонім суспільного	Як синонім суспільного, соціальне окреслюється як спосіб організації людських взаємовідносин, взаємодії, спільної діяльності в соціумі	Взаємодія соціального працівника / соціального педагога з клієнтами є різновидом соціальної взаємодії, й передбачає спільну діяльність з подолання / попередження соціальних проблем та відхилень у соціальному розвитку особистості / групи людей
«Соціальне» як соціетальне	Передбачає змістову взаємодію представників різноманітних соціальних груп, етносів, культур, мов, а також соціальних інститутів	У своїй професійній діяльності фахівці соціальної сфери взаємодіють з представниками різних прошарків населення, різних етносів та культур, що потребує формування мультикультурної компетентності та вивчення іноземних мов та інших культур
«Соціальне» як збірне нормативне поняття	Передбачає тлумачення можливостей створення умов життєдіяльності людей та задоволення їхніх потреб в соціумі	Діяльність соціального працівника / соціального педагога з корекції соціальних умов життєдіяльності клієнтів відноситься до основних функціональних обов'язків фахівців цієї сфери; соціальна опіка, захист, піклування, реабілітація тощо – це напрями діяльності фахівців соціальної сфери, що дозволяють задовольнити запити та потреби соціально незахищених прошарків населення та маргінальних груп

Джерело: розроблено автором

У процесі аналізу концепта «соціальне» варто, на нашу думку, враховувати як *онтологічний*, так і *епістемологічний* рівні цього аналізу. Так, онтологія соціального відносить нас до поняття соціального *буття* – об’єктивного (якщо дотримуватися марксистських методологічних позицій), або ж чуттєвого (за умови використання трансцендентальної онтології Е. Гуссерля²⁹⁵ чи фундаментальної онтології М. Гайдеггера²⁹⁶). Так, теорія М. Гайдеггера розглядає соціальне в динаміці його ускладнення; зростання обсягу знань про людину, на жаль, не звужує кола проблем соціалізації особистості, та не поглиблює наших знань про неї. Цей феномен у теорії М. Гайдеггера називається «онтологічною безпритульністю сучасної людини»²⁹⁷. Суспільне буття людини, за М. Гайдеггером, її соціальна сутність, формуються, з одного боку, завдяки внутрішньому потенціалу людини; з іншого – людина існує в різних соціальних групах та інституціях. Цей спосіб буття людини вчений називав «несправжнім», і, як вважає А. Мислівченко (1966)²⁹⁸, гайдеггерівська концепція соціального в житті людини покладається на «розчинення» реального буття в нереальному, в способі існування інших людей. Вважаємо цю точку зору досить слушною з огляду на те, що фахівці соціальної сфери мають справу переважно якраз з викривленим співвідношенням «справжнього» й «несправжнього» в «Я-бутті» в численних його формах; від цього співвідношення залежить неповторність кожної особистості та її здатність відшукати своє місце у зовнішньому і внутрішньому світах, тобто рівень соціалізованості чи асоціалізованості.

Близькою й важливою для методологічного аналізу концепта «соціальне» вважаємо також думку М. Гайдеггера про те, що в людському існуванні

²⁹⁵ Ажимов, Ф., 2011. Феноменологическая система научного знания: онтологический проект Эдмунда Гуссерля. *Преподаватель. XXI век*, № 4, с. 220-225.

²⁹⁶ Шевченко, С., 2009. Онтологічний вимір екзистенції в філософії М. Гайдеггера: «Das Selbst» versus «Das Man». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, [online] 636, с. 61-71. Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/11_51.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].

²⁹⁷ Heidegger, M., 1989. Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. *Anzeige der hermeneutischen Situation. Dilthey-Jahrbuch*, 6, S. 235-274, p.241.

²⁹⁸ Мысливченко, А. Г., 1966. Экзистенция и бытие – центральные категории немецкого экзистенциализма. В: *Современный экзистенциализм: Критические очерки*. М.: «Мысль», с. 47-70.

присутні три основні модуси: модус *проекту* («буття-до»), котрий визначає майбутнє людини, начебто забігаючи наперед у баченні своїх життєвих соціальних перспектив; модус *минулого* (окреслює рівень відданості самому собі на основі вже набутого досвіду); модус *теперішнього*, що визначає належність людини до оточуючого світу, що виявляє до неї свій спосіб турботи (О. Руткевич, 1985)²⁹⁹.

Епістемологічний рівень аналізу концепта «соціальне» звертає нас до необхідності постійно вивчати та поповнювати *знання* про соціальне у всіх його вимірах (П. Бублик, 2005³⁰⁰; С. Чмихун, 2011³⁰¹). Саме знання як провідний складник і визначальна категорія епістемології продукує суб'єкт-суб'єктну модель здобуття процесу знань у сфері освіти; епістемологічно забарвленою є об'єктивна сутність знання про соціальну дійсність, своє місце в ній і можливості проектувати соціальні зміни на індивідуальному та загальнокультурному рівні. Особливо значущим епістемологічним висновком вважаємо той, що мова виступає одним з провідних чинників і базовою «одиницею» сучасного епістемологічного аналізу соціальної дійсності. Сучасна епістемологія проводить дослідження на рівні співвідношення знання і віри, знання й істини та ін. Таким чином у гуманітарне знання приходять чіткі причинно-наслідкові логічні моделі й умозаключення, які дають можливість формулювати об'єктивні наукові висновки на підставі отриманої ззовні й інтерпретованої внутрішньо наукової інформації.

Як зазначено вище, найбільш тісно концепт «соціальне» пов'язаний з поняттям **соціального буття**. Його соціальна і соціально-педагогічна складова завжди значуща; соціальна діяльність і соціальна підтримка

²⁹⁹ Руткевич, А. М. 1985. *От Фрейда к Хайдеггеру: критический очерк экзистенциального психоанализа*. Москва: Политиздат, с.25.

³⁰⁰ Бублик, П. І., 2005. Когнітивний плюралізм у соціальному пізнанні. *Мультиверсум: Філософський альманах*. [online] Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_48/Bublyk.htm [Дата звернення 29 квітня 2019].

³⁰¹ Чмихун, С.Є., 2011. Методологічні засади пошуку соціального виміру знання. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки*, № 958(1), [online] 44, с. 53-59. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhITK_2011_958%281%29_44_15 [Дата звернення 21 травня 2019].

фактично виступають інструментами реалізації соціального буття, особливо враховуючи сучасні кризові суспільні процеси. Е. Ласло (1995)³⁰² цілком справедливо стверджує, що людство існує нині в епоху біфуркації, а соціальне буття підлягає законам синергетики. Як зазначає у своєму дослідженні Т. Яковенко (2011)³⁰³, епоха індустріального виробництва й постіндустріального соціуму розмежувалися саме на лінії інформаційного суспільства, де головною цінністю є час. Простір без реальних кордонів, завойований інформаційними ресурсами постіндустріального суспільства, поставив нові вимоги до мовної / іншомовної підготовки кожної людини, починаючи зі шкільної лави. Володіння мовами як ключова компетенція прямо пов'язане з соціальним буттям в інформаційному суспільстві, де у відносинах між людьми домінує віртуальна реальність.

Соціальне буття поділяється на два взаємопов'язані компоненти – суспільне буття й буття людини в соціумі. Індивідуальне буття, чи буття людини в соціумі, звіддавна стало цікавити представників найбільш відомих класичних наукових шкіл у соціальній психології та філософії. Так, розробники екзистенціалізму (М. Гайдеггер, К. Ясперс, А. Камю та інші) прагнули з'ясувати специфіку буття людини, «закинутої у світ». М. Гайдеггером було запропоновано феноменологічний підхід до соціального буття шляхом осмислення «буття-тут», «буття, закинутого у світ»³⁰⁴. Важливим вважаємо висновок ученого стосовно того, що буття зводиться до мови як місця його функціонування й існування³⁰⁵. Існування людини учений виводив саме з мови, з комунікації людей між собою; власне, тому цього дослідника традиційно зараховують до засновників філософії мови³⁰⁶. У роботах К. Ясперса («Філософія», 1921), натомість, буття людини розглядається як триєдність «буття у світі» (найближче до соціального буття),

³⁰² Ласло, Э., 1995. Век бифуркации: постижение изменяющегося мира. *Путь*, № 1, с. 3-129.

³⁰³ Яковенко, Т., 2011. Соціальне буття людини: від нестабільності до сталості. *Вісник Львівського університету. Серія філософія*, вип.14, с. 64-70, с.66.

³⁰⁴ Гайдеггер, М. 1998. *Буття в околі речей. Тексти та переклади*. Харків: Фоліо.

³⁰⁵ Гайдеггер, М., 2007. *Дорогою до мови*. Переклад з німецької В. Кам'янця. Львів: Літопис, с.12.

³⁰⁶ Там само, с.15.

«екзистенції» (нераціональне необ'єктивне буття), та «трансценденції» (недосяжна мета і межа буття і мислення). Для нас важливими є два базові положення теорії К. Ясперса:

1. Проблема соціального буття в *кризові* періоди розвитку соціуму, безпосередньо пов'язана з психологією та соціологією криз, теорією соціальних катастроф, осмисленням проблеми соціальних страхів людини та ін. Означені кризові стани соціуму, зрозуміло, належать не лише до сфери функціонування філософії чи соціології, але й соціальної роботи в її теоретичному й практичному вимірі.
2. *Комунікація* як основне поняття теорії К. Ясперса, що визначається у нього через співвіднесення між собою різних екзистенцій. Нездатність до розуміння екзистенції іншої людини прямо призводить до нездатності вести дискусію, до певного фанатизму, що спричинює мовне неприйняття іншої людини. Специфіка розуміння К. Ясперсом комунікативних процесів, на нашу думку, є досить сучасною і віддзеркалює необхідність комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю з метою прийняття носіїв різних мов та вміння працювати з ними у площині своєї професійної діяльності.

У теорії Ж.-П. Сартра (1989) екзистенція кожної особистості звузилася до усвідомлення кожним свого вибору в соціумі. У межах проблеми нашого дослідження особливо варто наголосити на кількох положеннях його теорії:

1. На тезі вченого про те, що «людина спочатку нічого собою не являє. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою зробить себе сама»³⁰⁷. Таким чином, формування комунікативної компетентності належить до особистісного вибору майбутнього фахівця – усвідомлення ним необхідності володіння іншими мовами, від комунікативного професійного простору, в якому знаходиться

³⁰⁷ Сартр, Ж.-П. 1989. *Екзистенціалізм – это гуманизм*. Москва: Политиздат, с. 322.

студент, від результативності форм і методів іншомовної комунікативної підготовки тощо.

2. На положенні Ж.-П. Сартра про відповідальність людини не лише за себе, але й за інших людей, оскільки «людина не може вийти за межі людської суб'єктивності... обираючи себе, ми також обираємо інших людей»³⁰⁸. Цю тезу можна покласти в основу аксіологічного аспекта професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки саме для цієї професії в площині «людина-людина» важливим і професійно значущим є окреслення іншої людини як безумовно значущої, здатність до безумовного прийняття і самої людини, і тих соціальних проблем, з якими вона звертається про допомогу до фахівців соціального профілю.

Отож, поняття соціального буття як споріднене з концептом «соціальне» розкриває основи окремої сторони майбутньої професійної діяльності фахівців соціального профілю – їх *власного* буття в соціумі, та як можливості впливу на вибір та на соціальне буття *інших* людей, зацікавлених у соціальній підтримці, допомозі, супроводі та корекції. Для здійснення означених напрямів діяльності фахівців соціального профілю їм необхідні не просто професійні знання, але й більш широко – знання соціальні. У зв'язку з цим важливим полем дослідження в епістемології є поняття *соціального знання* як знання про прогнозованість розвитку соціуму та його основних соціальних інститутів завдяки науковим соціально-гуманітарним практикам (О. Надибська, 2009³⁰⁹). На підставі означених наукових практик виникає нова соціальна реальність постмодерного характеру; водночас, зважаючи на суперечливий характер соціальної філософії постмодернізму, вважаємо, що вивчення концепту «соціальне» передбачає пізнання його діалектичної сутності, глибинного співвідношення внутрішнього і зовнішнього (соціальна

³⁰⁸ Там само, с. 325.

³⁰⁹ Надибська, О., 2009. Епістемологічний дискурс соціогуманітарного дослідження пріоритетів. *Філософія освіти*, №1-2 (8), с. 67-79.

герменевтика), соціокультурного фону існування та ін. З іншого боку, саме соціальна епістемологія уможлиблює індивідуальну наукову соціокультурну інтерпретацію явищ і процесів; інтенсивну когнітивну присутність в усіх сферах людського життя; появу нових інформаційних феноменів віртуального змісту; визнання унікальності кожного факту і явища, притаманних соціальній дійсності.

Соціальна онтологія та епістемологія як первинне й вторинне по відношенню до концепта «соціальне» визначають основні засади **соціальної реальності**, одну зі сторін якої ми вивчаємо в контексті іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в ЗВО. Як засвідчила низка проаналізованих нами наукових досліджень, тлумачення соціальної реальності досить різноманітні й навіть розбіжні за своєю сутністю. Ю. Резнік (2008)³¹⁰ виділяє в зазначених визначеннях кілька основних напрямів:

- 1) соціальна реальність як зумовлене природою співіснування людей в соціумі («вимушена сумісність»);
- 2) соціальна реальність як сукупність всіх людських взаємовідносин і взаємодій («соціальна взаємність»);
- 3) соціальна реальність як співвідношення індивідуального й надіндивідуального («соціальна взаємозумовленість»);
- 4) соціальна реальність як постійна реалізація суперечності між соціальним і культурним («синтез соціального й культурного»).

У контексті проблеми нашого дослідження соціальна реальність відповідає всім названим вище напрямам. Так, вимушена сумісність може бути інтерпретована як співіснування фахівців соціального профілю та їхніх клієнтів як обов'язкових складників у просторі соціальної взаємодії; соціальна взаємність інтерпретує стосунки між названими суб'єктами соціальної дії; соціальна взаємозумовленість виявляється в індивідуальному стилі професійної діяльності фахівців соціальної сфери, з одного боку, та

³¹⁰ Резник, Ю. М., 2008. Понятие «социальное» в современной философии и науке. *Вопросы социальной теории*. Т. II. Вып. 1(2), с. 88-103, с. 10.

надіндивідуальному – соціальному контексті їхньої професійної діяльності, який виступає фактично замовником на цю соціально-професійну групу; синтез соціального й культурного виявляється в соціокультурному фоні, який продукує наявність і співіснування тих соціально-відхилених і соціально-маргінальних груп, що потребують соціальної підтримки й супроводу з боку фахівців соціального профілю.

На онтологічних та епістемологічних засадах будуються **рефлексивні** механізми загальнометодологічного сприйняття концепта «соціальне», та вузьких методологічних площин (методологічні підходи, методологічний аналіз, методологічні основи). *Соціальна рефлексія*, за класичним визначенням Г. В. Ф. Гегеля (2000)³¹¹ – це усвідомлення основ, провідних засад думки та її обґрунтувань як більш глибокого осмислення думок і суджень. У більш пізній період розвитку соціальної філософії Е. Гуссерль (1994)³¹² схарактеризував рефлексію як специфічну інтенційність особистості, що дозволяє сприймати час внутрішньо, причому як дякуючи минулим переживанням (ретенція), та майбутнім (протенція). З урахуванням специфіки теми нашого дослідження зауважимо, що соціальна рефлексія важлива для нас ще й тим, що дозволяє тлумачити її як висловлювання про висловлювання, тобто лінгвістично й водночас більш широкому контексті (Я. Любивий, 2016)³¹³. Експериментальна частина нашого дослідження також побудована на рефлексивних засадах, зважаючи на методологічний ланцюг зворотного зв'язку TOTE, тобто «taste-operate-taste-exit», за Р. Ділтсом (2001)³¹⁴.

Рефлексія майбутніх фахівців соціальної сфери, якщо йдеться про їх іншомовну підготовку, також має не лише практичний, але й концептуальний рівень, що наближує її до концепта «соціальне» в його професійному

³¹¹ Гегель, Г. В. 2002. *Феноменология духа*. Москва: Директ-Медиа, с.163.

³¹² Гуссерль, Э. 1994. *Собр. соч. Т. I. Феноменология внутреннего сознания времени*. Москва: Гнозис, с.34-38.

³¹³ Любивий, Я. В., 2016. Соціальна рефлексія як механізм самоорганізації соціальних мереж. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Вип. 1-2, с. 3-24., с.4.

³¹⁴ Дилтс, Р. 2001. *Моделирование с помощью НПП*. СПб.: «Питер».

тлумаченні: соціальна рефлексія, на думку Я. Любивого (2016)³¹⁵ відкриває канали, засоби та методи пізнання з метою якомога більш повного й точного усвідомлення реальності та її дійсності. Для дослідника-експериментатора соціальна рефлексія виявляє себе в процесі перевірки відповідності втіленого задуму певним спроектованим ідеальним моделям. Такою моделлю для нас є модель і технологія іншомовної підготовки фахівців соціального профілю в умовах університету. При цьому авторський спосіб проектування та впровадження означеної моделі відображає суб'єктивізм автора, що дає змогу розробляти певні науково-педагогічні моделі, покладаючись на контекст розуміння дослідника, зважаючи на власний авторський викладацький досвід та індивідуальний спосіб його осмислення.

Окреслені вище загальні поняття, що інтерпретують і репрезентують концепт «соціальне», у нашому дослідницькому сенсі результують у понятті **«соціальна робота»**, яке відображає соціально-професійний контекст концепта «соціальне». Соціальна робота може розглядатися в кількох напрямках:

- як теорія, що визначає напрями наукового пошуку в галузі соціальної підтримки, соціальної опіки та ін.;
- як сфера практичної діяльності кваліфікованих фахівців – соціальних працівників / соціальних педагогів;
- як соціальний інститут, що забезпечує окремий складник у функціонуванні соціальної держави;
- як основа і складник соціального буття окремих соціальних груп, що виступають суб'єктами соціальної роботи як професійної діяльності;
- як сфера творення й реалізації соціального знання фахівців соціальної сфери, науковців, клієнтів, інших соціальних прошарків, що мають відношення до соціальної роботи;

³¹⁵ Любивий, Я. В., 2016. Соціальна рефлексія як механізм самоорганізації соціальних мереж. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Вип. 1-2, с. 3-24., с.5.

- як компонент і вияв соціальної реальності в її специфічному просторі – просторі соціальної підтримки, супроводу, опіки та ін.

Теорія і практика соціальної роботи стала віднедавна досить актуальним об'єктом дослідження в соціальній філософії, соціології, соціальній психології, соціальній педагогіці. Власне, названі галузі знання певною мірою виникли й стали розвиватися завдяки соціальній роботі як окремому прояву концепта соціальної реальності. Нині теоретичні й методичні аспекти соціальної роботи досліджуються Ю. Васильковою (1997)³¹⁶, Т. Ганслі (1997)³¹⁷, І. Зверєвою (1994)³¹⁸, А. Капською (2000)³¹⁹, Г. Лактіоною (2003)³²⁰, О. Мюллендер, Д. Уорд (1996)³²¹, М. Лукашевичем, І. Миговичем (2003)³²², М. Пейн (2000)³²³, Г. Попович (2000)³²⁴, Т. Семигіною, І. Григою (2004)³²⁵, І. Трубавіною (2003)³²⁶, Л. Тюттею, І. Івановою (2004)³²⁷, О. Якубою (1996)³²⁸ та ін.

В теорії соціальної роботи вчені виділяють її історичні традиції (В. Бех, 2000³²⁹; І. Мигович, 1998³³⁰), сучасний стан (О. Бегаль, 2013³³¹; К. Джемен,

³¹⁶ Василькова, Ю. В. 1997. *Соціальна педагогіка: курс лекцій*. Москва: Издательский центр «Академия».

³¹⁷ Ганслі, Теренс М. 1996. *Соціальна політика та соціальне забезпечення за ринкової економіки*. Переклад з англійської О. Перепадя. Київ: Основи.

³¹⁸ Зверєва, І. Д. ред., 1994. *Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник)*. Київ: Етносфера; Зверєва, І. Д. ред., 2006. *Соціальна педагогіка: теорія і технології*. Київ: Науковий світ.

³¹⁹ Капська, А. Й. 2000. *Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник*. Київ: УДЦССМ.

³²⁰ Зверєва, І. Д. ред., 2006. *Соціальна педагогіка: теорія і технології*. Київ: Науковий світ.

³²¹ Мюллендер, О., Уорд, Д. 1996. *Самокерована групова робота. Діяльність користувачів з метою насадження*. К.-Амстердам.

³²² Лукашевич, М. П., Мигович, І. І. 2003. *Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник*. Київ: МАУП.

³²³ Пейн, М. 2000. *Сучасна теорія соціальної роботи*. Київ: Либідь.

³²⁴ Попович, Г. 2000. *Соціальна робота в Україні і за рубежом*. Ужгород: Гражда.

³²⁵ Семигіна, Т. В. ред., 2004. *Соціальна робота: в 3 ч. Ч. 1: Основи соціальної роботи*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».

³²⁶ Трубавіна, І. М. 2003. *Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю*. Навчальний посібник. Київ: ДЦССМ.

³²⁷ Тюття, Л. Т., Іванова, І. Б. 2004. *Соціальна робота (теорія і практика)*. Київ: «Україна».

³²⁸ Якуба, О. О. 1996. *Соціологія*. Харків: Издательство «Константа».

³²⁹ Бех, В. П. 2000. *Генезис соціального організму країни: [монографія]*. 2-е вид. доп. Запоріжжя: Просвіта.

³³⁰ Мигович, І., 1998. Становлення соціальної роботи як науки в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*, № 1-2, с. 70-81.

А. Гіттерман, 1980³³²; А. Капська, 2001³³³; Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлеб'ік, 1997³³⁴; Дж. Коутс, М. Грей, 2012³³⁵; М. Пейн, 2000³³⁶) та можливі перспективні тенденції (О. Васильченко, 2013³³⁷; О. Горпинич, 2011³³⁸; С. Міллер, Р. Хейворд, Т. Шоу, 2012³³⁹; Т. Семігіна, 2015³⁴⁰).

Соціальна робота як теоретичний конструкт, за В. Нікітіним (2000)³⁴¹, виходить за межі свого лінгвістичного змісту і навіть за межі соціально-гуманітарного визначення. Таке широке трактування поняття соціальної роботи з самого початку ґрунтувалося на благодійності в найбільш глибокому її сенсі; за кордоном склалося своє бачення соціальної роботи, можливо, більш інструментально-технологічне, аніж в пострадянському просторі. Крім того, в Україні та деяких інших країнах Східної Європи розрізняють соціальну роботу і соціальну педагогіку як окремі теоретичні дисципліни і галузі практичної професійної діяльності. Тому лише в деяких країнах існують окремі спеціальності у вишах – «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Шведські дослідники Г. Бернер і Л. Юнсон (2000)³⁴² стрижнем соціальної роботи вважають психосоціальну допомогу, метою якої є досягнення індивідуальних змін у процесі соціалізації особистості чи загалом

³³¹ Бегаль, О. М., 2013. Сутність соціальної роботи: теоретико-методологічні принципи дослідження. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, № 55, с. 81-90.

³³² Germain, C. B., Gitterman, A. 1980. *The Life Model of Social Work Practice*. New York: Columbia University Press.

³³³ Капська, А. Й. 2001. *Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю*: навчально-методичний посібник. Київ: УДЦССМ.

³³⁴ Коваль, Л. Г., Зверєва, І. Д., Хлеб'ік, С. Р. 1997. *Соціальна педагогіка. Соціальна робота*. К.: ІЗМН.

³³⁵ Coats, J., Gray, M., 2012. The environment and social work: An overview and introduction. *International Journal of Social Welfare*. Vol. 21(3), pp. 230–238.

³³⁶ Пейн, М. 2000. *Сучасна теорія соціальної роботи*. Київ: Либідь.

³³⁷ Васильченко, О. А., 2013. Соціальна робота в пенітенціарній системі: сучасний стан та перспективи розвитку. *Грані*, №12 (104), с. 31-37.

³³⁸ Горпинич, О. В., 2004. Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ імені П. Драгоманова*, [online] с. 67-74. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3804/1/Horpinych.pdf> [Дата звернення 11 квітня 2019].

³³⁹ Miller, S. E., Hayward, R. A., Shaw, T. V., 2012. Environmental shifts for social work: A principles approach. *International Journal of Social Welfare*. Vol. 21(3), pp. 270-277.

³⁴⁰ Семігіна, Т. В., 2015. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник АПСВ*, № 1, с. 6-11.

³⁴¹ Никитин, В. А. ред., 2000. *Социальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

³⁴² Бернер, Г., Юнсон, Л. 2000. *Теория социально-психологической работы*. Москва: Юристъ, с.40.

змін у соціумі стосовно окремих соціальних груп та індивідів (ключові слова – «допомога», «психосоціальне»). Англійські вчені М. Саппс та К. Велс (1994)³⁴³, а також документи Національної Асоціації соціальних працівників Сполучених Штатів Америки (1994)³⁴⁴ визначають соціальну роботу як професійну діяльність з відновлення здатності до функціонування в суспільстві окремих людей та соціальних груп, та зі створення соціокультурних умов для реалізації означеної мети (ключові слова – «функціонування», «створення умов»). Українські вчені Т. Семигіна та І. Мигович (2005)³⁴⁵ акцентують на тому, що в соціальній роботі поєднується теоретична основа, академічна дисципліна та сфера практичної діяльності з надання кваліфікованої допомоги особі та громаді щодо реалізації громадянських прав та запобігання соціальному виключенню. Отож, у цьому визначенні ключовими виступають поняття «допомога» та «запобігання виключенню».

Отже, якщо аналізувати різноманітні означення соціальної роботи в українській та зарубіжній літературі, то можна виділити окремі ключові слова, на яких будуються ці визначення. Виділяючи їх, ми переслідуюмо подвійну мету: з одного боку, процедура визначення ключових слів дає можливість зрозуміти весь спектр означень соціальної роботи як галузі професійної діяльності фахівців соціального профілю, з іншого – акцентує на словах (термінах, поняттях, дефініціях), які згодом можуть стати основою змісту та програми іншомовної підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення ними іноземних мов. Результати такого аналізу змісту визначень соціальної роботи ми представили у таблиці 1.8.

³⁴³ Саппс, М., Уэллс К. 1994. *Опыт социальной работы. Введение в профессию*. Москва: Ин-т социальной работы, с.5.

³⁴⁴ Баркер, Р. 1994. *Словарь социальной работы*. Москва: Институт социальной работы.

³⁴⁵ Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

Таблиця 1.8

Аналіз ключових слів, використаних при визначенні соціальної роботи в українських та зарубіжних наукових джерелах

Визначення соціальної роботи	Автор, якому належить визначення	Ключові слова, на яких побудоване визначення
«галузь наукових знань, академічна дисципліна та професійна діяльність, спрямована на підтримання і надання кваліфікованої допомоги будь-якій людині, групі людей, громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню»	Т.Семигіна, І.Мигович (2005) ³⁴⁶	Підтримка, допомога, функціонування, соціальне виключення
Фахова діяльність, взаємопов'язана з системою цінностей, теорії і практики, місія якої полягає у наданні людям можливості якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій	Т.Семигіна, І.Грига (2004) ³⁴⁷	Цінності, потенціал, попередження дисфункцій
«система теоретичних знань і заснована на них практика, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення»	В.Полтавець (2000) ³⁴⁸	Соціальна справедливість, підтримка, соціальне виключення
«практична діяльність, що відбувається у складному, змінному середовищі. Вона покликана надавати людям можливість якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій»	Т.Семигіна, О.Брижовата (2002) ³⁴⁹	Середовище, потенціал, дисфункції

³⁴⁶ Там само.

³⁴⁷ Семигіна, Т. В. ред., 2004. *Соціальна робота: в 3 ч. Ч. 1: Основи соціальної роботи*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».

³⁴⁸ Полтавець, В. І. ред., 2000. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Київ: КМ Академія.

³⁴⁹ Семигіна, Т., Брижовата, О., 2002. Міжнародне визначення соціальної роботи. *Соціальна політика і соціальна робота*, №3,4, с.144-145.

Продовження таблиці 1.8

«діяльність уповноважених органів, організацій та підприємств незалежно від їх підпорядкування та форм власності, окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та всебічного розвитку дітей, молоді, сім'ї, захист їх конституційних прав та свобод, задоволення культурних та духовних потреб, попередження негативних проявів у молодіжному середовищі»	С.Толстоухова (Наказ по УДЦССМ, 2000) ³⁵⁰	Соціальні умови, життєдіяльність, захист прав, задоволення потреб, попередження, негативні прояви, середовище
«сфера діяльності особистості, функція якої — вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; це одна з форм суспільної свідомості, що включає як діяльність з отримання нового знання, так і її результат — суму знань, які лежать в основі наукової картини світу; висвітлення окремих галузей наукового знання, що стосуються системи соціального захисту населення і підтримки особистості у складній життєвій ситуації»	Л. Тюптя, І. Іванова (2004) ³⁵¹	Суспільна свідомість, соціальний захист, підтримка, складна життєва ситуація
«професійна діяльність соціальних інституцій, державних і недержавних організацій, груп і індивідів із надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації особам чи групам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється або відбувається у зворотному напрямі (десоціалізація)»	М. Лукашевич, Т. Семигіна (2007) ³⁵²	Інституція, допомога, соціалізація, особисті ваді, десоціалізація

³⁵⁰ Про концепцію діяльності ЦССМ: Наказ УДЦССМ №24 від 03.03.2000 р. // <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0024699-00/ed20000303/find/sp:max10?text=%D1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED%E0+%F0%EE%E1%EE%F2%E0>

³⁵¹ Тюптя, Л. Т., Іванова, І. Б. 2004. *Соціальна робота (теорія і практика)*. Київ: «Україна».

³⁵² Лукашевич, М. П., Семигіна, Т. В. 2007. *Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник*. Київ: ІПК ДСЗУ.

Продовження таблиці 1.8

інструмент реалізації державної соціальної політики, «особливий вид діяльності, метою якої є задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів різних груп населення, створення умов, що сприяють відновленню чи покращенню здатності людей до соціального функціонування	О. Холостова (1997) ³⁵³	Соціальна політика, особистісні інтереси, соціальне функціонування
професійна або волонтерська діяльність, метою якої є вплив на особистість із метою надання допомоги їй у самовиявленні	Л. Коваль, І. Зверєва (1997) ³⁵⁴	Вплив на особистість, допомога, самовиявлення
Професійна діяльність, спрямована на допомогу, самодопомогу і взаємодопомогу в системі соціокультурних і психосоціальних взаємин і взаємовідносин різних суб'єктів	М. Фірсов (2001) ³⁵⁵	Допомога, самодопомога, взаємодопомога, взаємини, соціокультурні, психосоціальні
Вид професійної діяльності, спрямованої на задоволення соціально гарантованих і особистісних інтересів і потреб різних груп населення, на створення умов, які допомагають відновленню або поліпшенню	Л. Кизименко, Л. Бедна (2004) ³⁵⁶	Задоволення потреб, інтереси, потреби, відновлення, поліпшення умов
інструмент реалізації державної соціальної політики, особливий вид діяльності, метою якої є задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів різних груп населення, створення умов, що сприяють відновленню чи покращенню здатності людей до соціального функціонування	О. Холостова, А. Совіна (2002) ³⁵⁷	

³⁵³ Холостова, Е. И. ред., 1997. *Словарь-справочник по социальной работе*. Москва: Юристъ.

³⁵⁴ Коваль, Л. Г., Зверєва, І. Д., Хлебик, С. Р. 1997. *Соціальна педагогіка. Соціальна робота*. К.: ІЗМН.

³⁵⁵ Фирсов, М. В., Студенова, Е. Г. 2001. *Теория социальной работы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

³⁵⁶ Кизименко, Л. Д., Бедна, Л. М. 2000. *Словник-довідник соціального працівника. Міні-гlossарій*. Львів: ДЦ МОУ.

³⁵⁷ Холостова, Е. и Совина, А. ред., 2002. *Социальная работа: теория и практика: учебное пособие*. Москва: Инфра.

Продовження таблиці 1.8

професійна діяльність з надання допомоги інвалідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприятливих умов для досягнення цих цілей	В. Андрющенко (1999) ³⁵⁸	Допомога, спільнота, соціальне функціонування, створення умов
механізм суспільного самоконтролю, формування якого стало результатом раціонального усвідомлення необхідності такої допомоги у суспільстві для його подальшого поступу і який у той самий час не порушує принципів лібертарності, виконує найважливішу для суспільства функцію стабілізації і збереження соціуму, підтримання й гармонізації суспільних відносин, забезпечення умов для постійного його розвитку	В. Буяшенко (2009) ³⁵⁹	Суспільний самоконтроль, лібертарність, стабілізація, соціум, суспільні відносини

Джерело: розроблено автором

У ході аналізу наукової літератури та спираючись на вибірковий аналіз змісту дефініцій, представлений у таблиці 1.8, ми виокремили кілька основних підходів до означення соціальної роботи як галузі діяльності фахівців соціального профілю, а саме:

- *аксіологічний* підхід, що спонукає до визначення соціальної роботи як різновиду професійної діяльності з розвитку гуманітарних, релігійних, демократичних ідеалів у суспільстві;
- *мотиваційний*, за яким соціальна робота є діяльністю, спрямованою на задоволення соціальних потреб як окремих індивідів, так і соціальних груп та суспільства загалом;
- *психологічний*, який трактує соціальну роботу як різновид психосоціальної допомоги окремим людям та групам;

³⁵⁸ Андрющенко, А., 1999. Концепція соціальної роботи: проблеми формування та розвитку. *Методологія, теорія та практикум соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. праць. Харків, с. 123–125.

³⁵⁹ Буяшенко, В. В., 2009. Соціальна допомога в контексті повсякденності. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, №39, с. 161-173.

- *функціональний*, згідно з яким соціальна робота передбачає виконання сукупності професійних функцій фахівця соціального профілю з корекції соціальних функцій окремих людей та груп у суспільстві;
- *інституційний* підхід, що дозволяє окреслити соціальну роботу як діяльність спеціально створених інститутів та інституцій з надання соціальної підтримки та допомоги тим, хто її потребує.

Для аналізу змісту, сутності та, що особливо важливо, тезаурусу соціальної роботи / соціальної педагогіки ми здійснили також аналіз визначень поняття «**соціальна педагогіка**». Вище нами було констатовано, що в українській науці поняття «соціальна робота» і «соціальна педагогіка» розмежовані на кількох рівнях, як і в інших зарубіжних наукових розвідках. Проте в Україні та кількох інших країнах пострадянського простору існує окрема спеціальність «Соціальна педагогіка», якої європейські країни фактично не мають у системі вищої освіти. Специфіка сутності соціальної педагогіки в багатьох її визначеннях полягає у тому, що її окреслюють як галузь педагогіки (І. Зверева, 2008³⁶⁰; В. Піча, 2014³⁶¹). Характер зв'язків соціальної роботи і соціальної педагогіки визначають найчастіше як «спорідненість». На відміну від зарубіжного досвіду аналізу соціальної педагогіки як науки, в Україні розглядається також питання соціально-педагогічної діяльності, тобто практики, яка насправді переважно тотожна з практикою соціальної роботи, оскільки ґрунтується на діяльності тих само чи схожих інституцій соціального супроводу / опіки / захисту:

- соціально-педагогічні служби навчальних закладів;
- соціальні служби спеціалізованих закладів;
- муніципальні соціальні служби;
- служби культурної анімації;

³⁶⁰ Зверева, І. Д. ред., 2008. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Київ: Центр учбової літератури.

³⁶¹ Піча, В. М., Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є., Бік, О. Я. ред., 2014. *Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник*. 3-тє вид., перероб. і доп. Львів: Новий Світ-2000.

- валеологічні служби³⁶².

У соціально-педагогічній науці, у зв'язку з поданим вище переліком інституцій, аналізуються також основні напрями соціально-педагогічної діяльності – з сім'єю, в системі шкільної освіти, в мікрорайоні, притулках для неповнолітніх та інтернатах, виправних закладах, діяльності з дітьми з групи ризику, з організації дозвілля тощо (І. Богданова, 2011)³⁶³.

У науковій літературі виокремлюють основні *напрями діяльності соціальних педагогів* у навчальних закладах різного рівня:

- 1) діагностичний, що включає належну до компетенції соціального педагога діагностику процесу соціалізації особистості на різних етапах навчання та професійної підготовки;
- 2) супровідний, що передбачає соціально-педагогічну допомогу та підтримку дитині чи дорослому в кризових ситуаціях розвитку та життєдіяльності;
- 3) корекційний, у межах якого реалізуються основні форми та методи соціально-педагогічної корекції та медіаторство соціального педагога у вирішенні складних життєвих ситуацій розвитку.

Подані вище три основні напрями діяльності соціального педагога реалізуються в кількох *видах* його професійної діяльності – правоохоронній (профілактична, соціально-підтримувальна), консультативно-посередницькій (психологічна, реабілітаційна), дозвіллевій (організаційна, культурно-масова, анімаційна).

Таким чином, нами з'ясовано методологічні межі, сутність, зміст та специфіку концепта «соціальне» у зв'язку з необхідністю вичленити цей концепт з-поміж інших як основи одного з двох найважливіших понять дослідження – «іншомовність» та «соціальна сфера». Обґрунтовано думку про необхідність аналізу концепта «соціальне» тим, що в процесі розробки

³⁶² Богданова, І. М. 2011. *Соціальна педагогіка*: навчальний посібник. Харків: Бурун Книга.

³⁶³ Зверева, І. Д. ред., 2008. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Київ: Центр учбової літератури.

методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери треба враховувати специфіку професійного тезаурусу, в межах якого має відбуватися іншомовна підготовка. Цей тезаурус, чи професійний дискурс, на нашу думку, вповні пов'язується з концептом «соціальне» як симслоутворюючим. Визначено змістову специфіку концепта як філософського феномена; концепт «соціальне» представлено в поєднанні кількох його виявів, серед яких найбільш суттєвими є «соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера». Проаналізовано основні значення концепта «соціальне» в філософській інтерпретації та їх зв'язок з професійною діяльністю фахівців соціального профілю; на підставі аналізу теоретичних розробок Е. Гуссерля та М. Гайдеггера представлено онтологічний та епістемологічний рівні концепта «соціальне». Поняття соціального буття подано як поєднання суспільного буття та буття людини в соціумі. Сформульовано висновок про значущість положення про зв'язок соціального буття і мови як місця функціонування й існування соціуму. На основі аналізу наукового доробку К. Ясперса, М. Гайдеггера та Ж.-П. Сартра з'ясовано важливість тез про соціальні кризи, соціальну комунікацію, соціальний вибір особистості, соціальну відповідальність – як основоположних понять теорії і практики соціальної роботи / соціальної педагогіки.

Відзначено роль та значення соціальної рефлексії – як соціально-педагогічного та лінгвістичного феномена, на якому може бути побудована експериментальна частина дослідження проблеми іншомовної підготовки фахівців соціального профілю (за допомогою методологічного ланцюга TOTE - «taste-operate-taste-exit»). Теоретичний аналіз концепта «соціальне» подано в результаті в інтерпретації теорії і практики соціальної роботи / соціальної педагогіки – як соціально-професійний контекст означеного концепта. Виокремлено провідні підходи до визначення соціальної роботи як галузі

діяльності фахівців соціального профілю – аксіологічний, мотиваційний, психологічний, функціональний, інституційний.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано концептуально-методологічні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. З цією метою розглянуто зміст і сутність різноманітних методологічних підходів до іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Методологія науково-педагогічного дослідження обґрунтована в розділі як з точки зору філософії освіти, так і галузі педагогічної науки (як вчення про педагогічну науку). Доведено, що складна дихотомія проблеми дослідження (з одного боку, акцент на іншомовній комунікації, з іншого – на професійній діяльності фахівців соціальної сфери) спонукає до розробки певної ієрархії методологічних підходів до означеної проблеми, серед яких (згідно з концепцією дослідження) визначено *загальнофілософський* (системний, синергетичний та комунікативний підходи), *загальнонауковий* (соціокультурний та аксіологічний підходи), *конкретно-науковий* (компетентнісний та діяльнісний підходи), та *прикладний* (сукупність дослідницьких методик та інструментарій експериментального дослідження) рівні.

На *загальнофілософському* рівні методологія дослідження визначена в площині системного, синергетичного та комунікативного підходів, з огляду на те, що 1) окреслився системний характер ключових концептів нашої роботи – «соціальне» та «іншомовність»; крім того, основні характеристики системи мають такі використані в дослідженні поняття і процеси, як «іншомовна підготовка», «соціальна сфера», «модель підготовки фахівців соціальної сфери», «технологія іншомовної підготовки фахівців»; 2) означені системні об'єкти і процеси наділені динамічністю, причому вона характеризується нелінійністю, досягненням точок біфуркації та появою внаслідок цього нових станів системи; у зв'язку з цим нагальною стала потреба *синергетичного* підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО; 3) система іншомовної підготовки

майбутніх фахівців соціальної сфери має бути побудована на *комунікативному* методологічному підході, оскільки сутністю моделі і технології формування іншомовної комунікативної компетентності є процес комунікації – навчальної, наукової, фахової.

Обґрунтовано сутність іншомовної комунікації як особливого виду діяльності під впливом когнітивних, соціально-психологічних та особистісних статусів учасників комунікації. З'ясовано взаємозв'язок елементарних компонентів комунікації (суб'єкт та об'єкт спілкування, предмет і засоби спілкування, канали комунікації, комунікативний шум, фільтри, продукт і контекст спілкування та зворотний зв'язок) та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Серед загальнонаукових методологічних підходів до проблеми дослідження обрано *соціокультурний та аксіологічний*, які розкривають дві суттєві сторони формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери – ціннісну та культурологічну. З'ясовано праксеологічний контекст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; визначено асоціативний ряд практичної діяльності та суміжних понять (взаємодія, спілкування, життєтворчість, динамічні зміни) у контексті іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Відзначено значення цінностей-цілей та цінностей-засобів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Подано класифікацію цінностей особистості (за об'єктом засвоєння, метою привласнення, рівнем узагальнення, способом та змістом діяльності особистості) та їх співвідношення з цінностями іншомовної комунікативної діяльності студентів. Обґрунтовано значення антропологічного аналізу проблеми дослідження; доведено, що *діалогічний, дискусійний, ситуаційний методи*, що застосовуються у процесі іншомовної підготовки, є фактично віддзеркаленням аналізу і тексту, і контексту, що представляється у вигляді певного лінгвістичного ланцюга.

До групи конкретно-наукових методологічних підходів у дослідженні віднесено *компетентнісний та діяльнісний*, що відображають сучасні компетентнісні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної

сфери, та основний інструмент формування означеної компетентності – іншомовну комунікативну діяльність студентів у різноманітних формах і проявах. Визначено основні проблеми в реалізації компетентнісного підходу в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Обґрунтовано думку, що формування професійних компетенцій майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів під час навчання у ЗВО, серед яких й іншомовна професійна компетентність, відбувається у різноманітних видах діяльності – навчальній, позанавчальній, квазіпрофесійній. Дослідження діяльнісного аспекту іншомовної комунікативної діяльності уможливило обґрунтування взаємозв'язку елементарних компонентів комунікації та іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Побудовано асоціативний ряд практичної діяльності та суміжних понять (діяльність як взаємодія, спілкування, життєтворчість, динамічна зміна) у контексті іншомовної комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Доведено, що діяльнісний підхід до іншомовної комунікації майбутніх фахівців соціальної сфери не виключає тристоронньої структури означеної комунікації у вигляді поєднання мотиваційної, цільової та реалізаційної (виконавчої) площин.

З'ясовано сутність і зміст концепта «іншомовність» в сучасному науково-педагогічному дискурсі; представлено концепт «соціальне» як філософську основу іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; відзначено роль зарубіжного досвіду іншомовної підготовки фахівців в університетах; обґрунтовано провідні методологічні підходи до проблеми дослідження.

У процесі обґрунтування концепту «іншомовність» у розділі з'ясовано *філософські* основи іншомовності на рівні концепта. Сформульовано висновок, що: іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами; означений концепт формується і розвивається в діяльності – в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів; з метою успішного формування іншомовної комунікативної компетентності як результату іншомовної підготовки студентів суттєвими й значущими є відповідні асоціації й переживання –

іншого лінгвістичного простору, інших етнокультурних моделей, ментальностей та ін. Лінгвістичні засади іншомовності висвітлено в розділі в площині концептології; концепт окреслено як логічну форму мислення, що розглядається в дещо іншій системі зв'язків, аніж значення слова: значення використовується в мовній системі, а поняття – в системі відношень і форм. Підкреслено подвійне значення концепта для дослідження: з одного боку, іншомовність як самостійний філософсько-педагогічний концепт, з іншого – іншомовність як спосіб навчання іноземних мов засобом використання лінгвістичних концептів.

Обґрунтовано необхідність методологічного окреслення концепта іншомовності з огляду на теорію комунікацій, теорію полікультурності та філософію діалогу. Сформульовано висновок, що теорія комунікацій займає серед них провідне місце, оскільки окреслює основний складник поняття «**іншомовність**»; теорія полікультурності визначає специфіку означеної «мовності» – її «**іншомовність**»; натомість теорія діалогу пов'язує ці два складники воєдино і забезпечує їх процесуальний характер зв'язку. З'ясовано особливості впливу на комунікативні іншомовні процеси з боку основних моделей спілкування - *маніпуляції, конкуренції (суперництва), та співробітництва*. Окреслено характеристики соціальної взаємодії соціального працівника / педагога та клієнта, виходячи з теорії діалогу; з'ясовано провідні типи діалогу, схарактеризовано їх реалізацію в процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету.

З'ясовано методологічні межі, сутність, зміст та специфіку **концепта «соціальне»** у зв'язку з необхідністю вичленити цей концепт з-поміж інших як основи одного з двох найважливіших понять дисертаційного дослідження – «іншомовність» та «соціальна сфера». Обґрунтовано думку про необхідність аналізу концепта «соціальне» ще й тим, що в процесі розробки методичної системи іншомовної комунікативної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери треба враховувати специфіку професійного тезаурусу, в межах якого має відбуватися іншомовна підготовка. Цей тезаурус, чи професійний дискурс, вповні пов'язується з концептом «соціальне» як смислоутворюючим. Визначено змістову специфіку концепта як філософського феномена; концепт

«соціальне» представлено в поєднанні кількох його виявів, серед яких найбільш суттєвими є «соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера». Проаналізовано основні значення концепта «соціальне» в філософській інтерпретації та їх зв'язок з професійною діяльністю фахівців соціального профілю. Поняття соціального буття подано в розділі як поєднання суспільного буття та буття людини в соціумі. Сформульовано висновок про значущість положення про зв'язок соціального буття і мови як місця функціонування й існування соціуму.

Відзначено роль та значення соціальної рефлексії – як соціально-педагогічного та лінгвістичного феномена, на якому може бути побудована експериментальна частина дослідження проблеми іншомовної підготовки фахівців соціального профілю (за допомогою методологічного ланцюга TOTE – «taste-operate-taste-exit»). Теоретичний аналіз концепта «соціальне» подано в результаті в інтерпретації теорії і практики соціальної роботи / соціальної педагогіки – як соціально-професійний контекст означеного концепта. Виокремлено провідні підходи до визначення соціальної роботи як галузі діяльності фахівців соціального профілю – аксіологічний, мотиваційний, психологічний, функціональний, інституційний.

Матеріали розділу представлено в публікаціях автора^{364 365 366 367 368 369 370} та інших.

³⁶⁴ Павелків К. М. *Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика : монографія*. Рівне : Волин. обереги, 2019. 367 с.

³⁶⁵ Павелків К. М. Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 2 (13). С. 137–144.

³⁶⁶ Павелків К. М. Теоретико-прикладні конструкти іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання* : зб. наук. пр. / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 30. С. 135–140.

³⁶⁷ Павелків К. М. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2016. Вип. 14 (57). С. 69–73.

³⁶⁸ Павелків К. М. Філософія діалогу як методологічна основа іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Збірник наукових праць УДПУ. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 185–196.

³⁶⁹ Павелків К. М. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок*. 2018. № 11. С. 79–86.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Концепція та зміст професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Проблема підготовки фахівців для соціальної сфери існує в суспільстві стільки часу, скільки існує саме людське суспільство, – з огляду на його інституційний та соціально-груповий поділ, соціальну стратифікацію та неминучі соціальні проблеми, пов'язані з розвитком цивілізації. Фахівці соціальної сфери мають бути підготовлені таким чином, щоб не лише впливати на конкретну соціальну проблему окремого клієнта, але й загалом на соціум, на реалізацію принципу соціальної справедливості, на державницький підхід до соціального супроводу окремих груп людей тощо.

Історія розвитку соціальної роботи (А. Горілий, 2004³⁷¹; М. Доуел, П. Марш, 1997³⁷²; В. Поліщук, О. Янкович, 2009³⁷³ та ін.) концентрує нашу увагу на основних етапах, моделях і методах соціального захисту, опіки, благодійності та ін.; натомість питання професійної підготовки фахівців, здатних реалізувати означені моделі й методи, стало досліджуватися порівняно недавно. При тому, зважаючи на державний характер соціальної допомоги в Україні в радянський період, підготовкою спеціально навчених фахівців для соціальної сфери виші не займалися; європейський та світовий досвід такої підготовки Україна стала використовувати вже наприкінці ХХ століття. Незаперечним лишається факт, що рівень соціального благополуччя

³⁷⁰ Павелків К. М. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в світлі діяльнісного підходу. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2018. № 4(95). С. 134–140.

³⁷¹ Горілий, А. Г. 2004. *Історія соціальної роботи*: навчальний посібник. Тернопіль: Астон.

³⁷² Доуел, М., Марш, П. 1997. *Ориентированная на решение задач социальная работа*. К.–Амстердам: Ассоциация психиатров Украины.

³⁷³ Поліщук, В. А., Янкович, О. І. 2009. *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи*: курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ.

в зарубіжних країнах прямо корелює з рівнем соціального захисту їхніх громадян. Так, у більшості скандинавських країн професійна підготовка фахівців соціальної сфери передбачає ранню диференціацію спеціалізацій ще в перші роки навчання (робота з мігрантами, девіантними дітьми і молоддю, в пенітенціарній системі та закладах охорони здоров'я, людьми, що мають певні обмеження фізичного та соціального рівня, тощо)³⁷⁴.

Забезпечення оптимальних умов формування професійних компетенцій фахівців будь-якого профілю нині тісно пов'язується зі знанням ними іноземних мов та вмінням послуговуватися іноземною мовою в ситуаціях, прямо чи опосередковано пов'язаних з професійною діяльністю. У зв'язку з цим, відповідно до нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2017), державна політика в галузі вищої освіти ґрунтується на принципі «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти»³⁷⁵, що, в свою чергу, вимагає від випускника сучасного університету знання однієї з європейських мов, передовсім, англійської як домінуючої в більшості країн Європи. Крім того, означений нормативний акт найвищого рівня задекларував ще й білінгвальні засади професійної підготовки: «з метою створення умов для міжнародної академічної мобільності заклад вищої освіти має право прийняти рішення про викладання однієї чи кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою»³⁷⁶.

Проблема формування іншомовної компетентності фахівців різного профілю досить активно нині досліджується педагогічною наукою в численних аспектах: теорія, методологія й методика іншомовної підготовки фахівців

³⁷⁴ Кандиба, М. Б., 2012. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників у контексті соціально-медичного спрямування. *Наукові записки НДУ ім.М.В.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, №3, с. 154-158.

³⁷⁵ Закон України «Про вищу освіту», 2019. [online] (Останнє оновлення 01 січня 2019) Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/> [Дата звернення 10 квітня 2019].

³⁷⁶ Там само.

(Т. Борова³⁷⁷, М. Кенел (1983)³⁷⁸, С. Козак (2001)³⁷⁹, О. Нечипорук (2014)³⁸⁰, Н. Микитенко (2011)³⁸¹, О. Павленко (2005)³⁸², Ю. Рибінська (2013)³⁸³, І. Секрет (2010)³⁸⁴, Д. Хаймс (1979)³⁸⁵ та ін.); формування іншомовної комунікативної компетентності студентів (Г. Малиновська (2002)³⁸⁶, М. Прадівляний (2006)³⁸⁷, А. Петрова (2009)³⁸⁸, Н. Сура (2005)³⁸⁹ та ін.); структура іншомовної компетентності майбутніх фахівців та її формування і процесі навчання у ЗВО (Н. Бідюк (2006)³⁹⁰, В. Галкіна (2014)³⁹¹, О. Тинкалюк (2008)³⁹², Т. Чернюк

³⁷⁷ Борова, Т. А., 2013. Формування іншомовної компетентності в майбутніх економістів як чинник підвищення якості їхньої професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 28, с. 448-455.

³⁷⁸ Canal, M., Richards, J. and Schmidt, R. (eds.), 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*, pp. 2-27.

³⁷⁹ Козак, С. В., 2001. *Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 20 с.

³⁸⁰ Нечипорук, О. В., 2014. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*, № 2, с.16-18.

³⁸¹ Микитенко, Н. О. 2011. *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*: [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.

³⁸² Павленко, О. О., 2005. *Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.04. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 46 с.

³⁸³ Рибінська, Ю. А., 2013. *Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу*: [монографія]. Київ: Астон.

³⁸⁴ Секрет, І. В., 2010. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, № 2, с. 156-186.

³⁸⁵ Hymes, D., 1979. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, pp. 5-27.

³⁸⁶ Малиновська, Г. В., 2002. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього економіста в процесі його професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал*, № 5, с. 108-117.

³⁸⁷ Прадівляний, М. Г., 2006. *Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені Михала Коцюбинського, 20 с.

³⁸⁸ Петрова, А. І., 2009. *Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михала Коцюбинського.

³⁸⁹ Сура, Н. А., 2005. *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.02. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 22 с.

³⁹⁰ Бідюк, Н. М., 2012. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 12-14 лист. 2012 р.). Вип. 3, Ч. 2, с. 158-161.

(2017)³⁹³ та ін.). Проте компонентна структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ще досить рідко досліджується вченими, а тому потребує наукового обґрунтування з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності студентів у соціальній галузі.

Закон України «Про вищу освіту» (2014)³⁹⁴ встановив основні завдання закладів вищої освіти в Україні, що, на нашу думку, прямо пов'язані з іншомовною підготовкою фахівців різноманітних спеціальностей. Цей зв'язок ми інтерпретували в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Реалізація завдань діяльності закладу вищої освіти (за Законом України «Про вищу освіту») в іншомовній підготовці студентів

Завдання закладу вищої освіти, встановлене у Законі України «Про вищу освіту»	Реалізація цього завдання у процесі іншомовної комунікативної підготовки студентів
Проведення на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями	Реалізація завдань професійної підготовки фахівців вимагає нині високого і достатнього рівня володіння іноземними мовами студентами й викладачами як рівноправними суб'єктами освітнього процесу у ЗВО
Проведення наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі	Реалізація цього завдання вимагає: 1) належного знання іноземних мов студентами з метою здійснення ними наукових досліджень із залученням досвіду та дослідницьких практик зарубіжних науковців; 2) підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації зі знанням іноземних мов на рівні В2 чи вищому, з метою забезпечення викладання іноземною мовою як для студентів-іноземців, так і для українських студентів у ЗВО

³⁹¹ Галкіна, В. Д., 2014. Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*, № 4(41), с. 24-29.

³⁹² Тинкалюк, О. В., 2008. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 24. с. 53 – 63.

³⁹³ Чернюк, Т., 2017. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*, вип. 19, с. 358-363.

³⁹⁴ Закон України «Про вищу освіту», 2019. [online] (Останнє оновлення 01 січня 2019) Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/> [Дата звернення 10 квітня 2019].

Продовження таблиці 2.1

Участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу	Розвиток людського капіталу передбачає сформованість у майбутніх фахівців сукупності професійних знань, умінь, навичок на рівні вимог ринку праці, орієнтованого на формування комунікативних компетенцій, що передбачає розвинену іншомовну комунікативну компетентність
Формування особистості шляхом утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності тощо	Означене завдання вищої освіти реалізується в аксіологічній компоненті іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців, у здатності студентів до професійної соціалізації не лише в рідномовному, але й іншомовному соціокультурному середовищі
Створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів	Виконання цього завдання потребує системної іншомовної підготовки студентів різних напрямів підготовки, що дозволить їм у процесі навчання реалізувати свої здібності й знання у різних освітніх і наукових програмах обміну, мобільності, міжнародної співпраці
Поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян	Розвинена іншомовна компетентність студентів визначає зростання їхнього загальнокультурного, освітнього і наукового рівня з метою поширення своїх знань у професійному та соціальному середовищі
Налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури	Виконання цього завдання пов'язане з рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів, оскільки визначає здатність майбутніх фахівців до налагодження міжнародної співпраці у своїй професійній діяльності
Вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці та сприяння працевлаштуванню випускників	Це завдання передбачає формування достатнього рівня іншомовної комунікативної компетентності випускника ЗВО з метою зростання своїх шансів на ринку праці залежно від обраної професійної галузі

Джерело: розроблено автором

Враховуючи викладене вище, та користуючись дослідженнями О. Заболотської (2012)³⁹⁵, вважаємо необхідним окреслити основні *суперечності*, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Серед найголовнішим назвемо такі:

- між постійним зростанням рівня і якості комунікативних зв'язків майбутніх фахівців соціальної сфери і недостатнім урахуванням такого зростання в реальних умовах ЗВО;
- між необхідністю введення інноваційних форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та переважанням традиційного предметно-фактологічного способу отримання знань у вишах;
- між необхідністю враховувати вихідний рівень знання іноземних мов у студентів першого курсу й індивідуальні особливості іншомовної підготовки упродовж всього періоду навчання, та неможливістю реалізувати ці завдання в умовах стандартизованих навчальних планів і програм;
- між необхідністю глибокого професійного наповнення змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та реальним рівнем підготовки викладачів іноземних мов ЗВО до реалізації цього завдання.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси в світовому соціальному просторі зумовлюють, окрім інших наслідків, ще й зближення основних моделей і технологій соціальної опіки, підтримки, профілактики, реабілітації та ін. Соціальне замовлення на рівень володіння іноземними мовами для фахівців соціальної сфери визначається, з одного боку, інтеграційними процесами у світі, з іншого – особистісною мотивацією студента на володіння однією чи навіть двома іноземними мовами задля впевненості в побудові успішної професійної кар'єри у непростих умовах становлення соціосфери українського суспільства. Європейська система освіти при цьому

³⁹⁵ Заболотська, О. О., 2015. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації. *Педагогічні науки*, № 67, с. 232-240.

послугується знаним тепер у всьому світі переліком *ключових компетентностей особистості*³⁹⁶. Означені компетентності, перелік яких досить широкий, умовно можна звести до кількох провідних видів життєдіяльності, що мають бути сформовані, розвинені й реалізовані людиною, в тому числі й у процесі її професійної підготовки, та згодом – професійного становлення:

1. Здатність *вивчати* (отримувати життєву користь з набутого досвіду, впорядковувати власні знання, набувати індивідуальних способів вивчення нового, вміти вирішувати пізнавальні проблеми, постійно поповнювати запас знань шляхом самоосвіти і саморозвитку).
2. Здатність до *пошуку* (орієнтація в різноманітних інформаційних просторах і базах даних, вміння працювати в середовищі, здатність до пошуку ефективних експертів, що можуть надати консультації, навички доцільного отримання необхідної інформації, здатність працювати з різними видами документів тощо).
3. Здатність розвивати свої *мислительні* процеси (вміння простежувати логіко-мислительний зв'язок минулого й теперішнього, критичне мислення, здатність до протистояння труднощам на когнітивному рівні, мистецький смак, наявність соціальних навичок і звичок, належна культура споживання, турбота про власне здоров'я та ін.).
4. Навички *співробітництва* (здатність працювати в команді та різних соціальних групах, вміння приймати рішення, навички безконфліктної міжособистісної взаємодії, вміння розробляти програми групової дії та ін.).
5. Здатність до *діяльності* (вміння реалізувати життєві й професійні проекти, здатність брати на себе відповідальність, вміння виконувати певні функції у груповій діяльності, організаційні навички, вміння

³⁹⁶ *Technical assistance guide for developing and using competency models — one solution for the work force development system*, 2012. [online] Available at: http://www.careeronestop.org/CompetencyModel/pyramid_definition.aspx#tier1 [Accessed 27 April 2019].

діяти в змінних умовах життєдіяльності, навички роботи з сучасними інформаційними технологіями та ін.).

6. Здатність до *адаптації* (навички адаптації до сучасних інформаційних технологій та віртуального інформаційного простору, здатність до гнучких дій у змінних обставинах життя, вміння виявляти стійкість перед труднощами, в тому числі в професійній діяльності, навички пошуку нових нестандартних рішень залежно від життєвої ситуації та ін.).

Якщо йдеться про підготовку фахівців соціальної сфери, то інтеграційні процеси в цій сфері приводять до універсалізації вимог до професійної кваліфікації випускників ЗВО, що, в свою чергу, окреслюється згаданими вище компетентностями й компетенціями в контексті іншомовної підготовки, як це подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Вимоги до професійних компетенцій та компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті їх іншомовної підготовки

Ключові компетенції майбутнього фахівця соціальної сфери (за ключовими компетентностями, визначеними європейськими документами про освіту)	Відображення означених компетенцій в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери
Здатність вивчати	Зміст цієї ключової компетенції для майбутніх фахівців соціальної сфери означає: здатність отримувати нові вміння й навички у професійній діяльності з набутого досвіду іншомовної підготовки та практичної діяльності в соціальній сфері у ході виробничих практик; вміння впорядковувати отримані у ході професійної підготовки знання загальногуманітарного та спеціального характеру з використанням іноземних мов; індивідуально сформовані навички до пошуку й використання нових знань в зарубіжних наукових джерелах та практиці соціальної діяльності; здатність до постійного поповнення професійних знань, умінь і навичок шляхом самоосвіти і саморозвитку з урахуванням наявного рівня володіння іноземними мовами

Продовження таблиці 2.2

Здатність до пошуку	Майбутні соціальні працівники / педагоги повинні орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі з використанням іноземних мов; здійснювати пошук нової професійної інформації на підставі сформованої іншомовної професійної компетентності; мати стійкі сформовані навички професійної діяльності з клієнтами в їх соціальному оточенні (в тому числі іншомовному); розвивати навички роботи з документами, написаними різними мовами та ін.
Здатність розвивати рівень своїх мислительних процесів	Ця ключова компетентність передбачає розвиток критичного мислення, розвиток власного мистецького смаку та культури споживання з використанням сформованого рівня іншомовної компетентності; наявність соціальних навичок і звичок на основі власного рівня іншомовної компетентності та ін.
Навички співробітництва	Ця компетенція визначає здатність майбутніх соціальних працівників / педагогів працювати в команді (в тому числі й такої, що послуговується різними мовами) та різних соціальних групах; навички безконфліктної міжособистісної взаємодії з урахуванням рівня володіння іноземними мовами; вміння розробляти програми групової дії на засадах володіння іншомовною комунікативною компетентністю та ін.
Здатність до діяльності	Ця ключова компетенція передбачає: вміння розпочинати й доцільно завершувати життєві, професійні та інші проекти з урахуванням рівня володіння іноземними мовами; вміння виконувати покладені функції в груповій діяльності на підставі сформованої іншомовної компетентності; вміння діяти в змінних умовах життєдіяльності з використанням знання іноземних мов; навички роботи з сучасними інформаційними технологіями, в тому числі іноземними мовами та ін.
Здатність до адаптації	У межах сформованості цієї ключової компетенції розвивається вміння адаптовуватися до сучасних інформаційних технологій та віртуального інформаційного простору з використанням наявного рівня володіння іноземними мовами; здатність до гнучких дій у змінних обставинах життя, що передбачають знання іноземних мов; навички пошуку нових нестандартних рішень залежно від життєвої ситуації, в тому числі й таких, що передбачають знання іноземних мов та ін.

Джерело: розроблено автором

Враховуючи наявність ключових компетенцій особистості, визначених провідними європейськими документами про освіту, іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери набуває певної стандартизації, що ґрунтується на сукупності принципів означеної підготовки, а саме:

1. Соціального й культурного *плюралізму*, який передбачає рівність і свободу думок і взаємодії незалежно від рідної / іноземної мови, якими спілкується людина;
2. *Лінгворелятивізму*, який передбачає пізнання інших культур через вивчення іноземних мов;
3. Соціокультурної *комплементарності*, завдяки якій реалізується положення про взаємодоповнюваність культур й аксіологічний розвиток різних соціальних груп (у тому числі професійних) на основі вивчення мов³⁹⁷.

Отже, виходячи з аналізу наукової літератури (В. Сафонова, 1993³⁹⁸, С. Хантінгтон, 2003³⁹⁹, О. Хоменко, 2012⁴⁰⁰ та ін.) та авторської практики іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, можемо констатувати, що **на рівні концепції** іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні може розглядатися в кількох основних контекстах:

- 1) *загальносоціальному*, що відображає глобальні інтеграційні процеси в українському суспільстві, стандартизацію багатьох кваліфікаційних характеристик фахівців, у тому числі й соціальної сфери;
- 2) *галузевому*, що реалізує суто українські моделі й технології соціальної роботи в співвіднесенні зі світовим соціокультурним досвідом (наприклад, технології роботи з біженцями, мігрантами, учасниками антитерористичних операцій, локальних збройних конфліктів; соціальна підтримка полікультурності українського суспільства та ін.);

³⁹⁷ Хоменко, О. В., 2012. Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні, *Педагогічна освіта: теорія і практика*, вип. 11, с. 171-175.

³⁹⁸ Сафонова, В. В., 1993. *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*. Доктор наук. Московский государственный университет имени М. Ломоносова.

³⁹⁹ Хантінгтон, С., 2003. *Столкновение цивилизаций*. Москва: МГПУ.

⁴⁰⁰ Хоменко, О. В., 2012. Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні, *Педагогічна освіта: теорія і практика*, вип. 11, с. 171-175.

- 3) *соціально-груповому*, що відображає специфіку іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах глобалізації та стандартизації їх кваліфікаційних характеристик;
- 4) *індивідуально-особистісному*, в межах якого реалізуються особистісні потреби й мотивація до оволодіння студентами однією чи кількома іноземними мовами.

Концепція іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери має складну синергетичну структуру, оскільки спирається не лише на державні галузеві стандарти підготовки бакалаврів і магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» та фахівців з соціальної педагогіки, але й інноваційні методики навчання іноземних мов фахівців немовних спеціальностей. Зрозуміло, що в концептуальному й змістовому відношенні професійна підготовка бакалаврів і магістрів соціальної роботи / соціальної педагогіки різняться, тому їх варто розглядати окремо.

Якщо йдеться про майбутніх *бакалаврів соціальної роботи / соціальної педагогіки*, то предметна галузь професійної діяльності соціальних працівників поширюється на окремих осіб, родини, соціальні групи та громади, які потребують соціального супроводу та підтримки для поліпшення їх стану фізичного, соціального та психічного здоров'я, соціального функціонування та загального добробуту. Зміст професійної підготовки передбачає реалізацію складно організованої *мети* і спрямований на формування у майбутніх фахівців соціальної сфери здатності до вирішення складних спеціалізованих задач та прикладних проблем соціальної сфери, до управління соціальними процесами (в тому числі й тими, які супроводжують соціалізацію окремої особистості); формування вмінь і навичок застосовувати певні теорії, форми та методи соціальної роботи. Означена мета характеризується комплексністю та невизначеністю умов і зорієнтована на професійну й навчальну рефлексію і подальшу фахову самоосвіту.

Зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи / соціальної педагогіки передбачає формування комплексу *знань* про концепції, форми, методи, технології кваліфікованої соціальної допомоги (соціальної підтримки, соціального супроводу) окремим особам, соціальним групам, окремим громадам з метою сприяння їх соціальному функціонуванню та запобігання соціальному виключенню, соціальній ексклюзії; розвиток *умінь* реалізувати ці форми, методи й технології соціальної роботи / соціально-педагогічної діяльності; формування сукупності особистісних *якостей*, що уможливають професійне становлення, зростання, саморозвиток професіонала соціальної роботи / соціальної педагогіки.

Змістова частина професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери побудована на компетентнісному підході. Як свідчить Стандарт підготовки фахівців соціальної роботи за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2019)⁴⁰¹, професійна компетентність означених фахівців розділяється на три основні групи компетентностей:

1. **Інтегральна компетентність**, яка передбачає здатність комплексно вирішувати складні професійні завдання з відповідним рівнем кваліфікації; вміння реалізувати на практиці отримані теоретичні знання, та знання методів, форм і технологій соціальної роботи.
2. **Загальні компетентності**, які мають досить розгалужену структуру й включають сформовані інформаційні, мовні, управлінські, проєктивні, організаторські вміння й навички у професійній діяльності, а саме:
 - усвідомлення цінності громадянського суспільства, верховенства прав і свобод особистості та ін.;
 - знання історії та закономірностей розвитку соціальної роботи;

⁴⁰¹ Вища освіта, 2019. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. [online] (Останнє оновлення 25 квітня 2019) Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423 [Дата звернення 12 травня 2019].

- усвідомлення місця, ролі й значення соціальної роботи як професійної діяльності;
- навички ведення здорового способу життя та реалізації різних форм рухової активності;
- аналітико-синтетичні здібності;
- вміння планувати час та здійснювати ефективний менеджмент робочого й вільного часу;
- практико орієнтовані вміння;
- знання державної мови та вміння послуговуватися нею в професійній діяльності;
- вміння використовувати сучасні інформаційні технології в практичній соціальній роботі;
- здатність до самоосвіти й саморозвитку;
- вміння ставити, аналізувати, вирішувати професійні задачі, приймати обґрунтовані рішення;
- здатність працювати в команді й/або керувати колективом;
- визначеність, наполегливість, соціальна свідомість.

3. **Спеціальні фахові компетентності** соціального працівника / педагога, що відображають рівень його професійних знань, вмінь і навичок у безпосередній професійній діяльності, а саме:

- знання сутності соціальної роботи, її місця й ролі в суспільстві, напрямів здійснення, її нормативно-правової бази;
- наявність прогностичних умінь, здатності до генерування нових ідей;
- вміння виявляти, інспектувати, оцінювати потреби та ресурси різних соціальних груп, в тому числі й соціально виключених;
- навички міжнародної співпраці;
- діагностичні та експериментальні вміння та навички з оцінювання соціальних проблем та ініціювання соціальних змін;
- вміння розробляти та реалізувати соціальні проекти та програми;

- здатність до реалізації соціального менеджменту;
- комунікативні вміння, навички медіаторства;
- здатність до рефлексії результатів власної професійної діяльності у соціальній сфері;
- вміння й навички здійснення соціального супроводу, надання соціальної допомоги окремим клієнтам та групам осіб, в тому числі в кризових ситуаціях.

Стандарт змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери (2019)⁴⁰² представляє також матрицю відповідності визначених у цьому документі компетентностей, серед яких знання, уміння, автономія та відповідальність і, що особливо важливо для нашого дослідження, *комунікація*. Зауважимо, що переважна більшість компетентностей, представлених у Стандарті Міністерства освіти і науки (далі МОН), можуть бути інтерпретовані в контексті іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, як ми подали це у таблиці 2.3, згрупувавши представлені в стандарті компетентності за соціально-професійним критерієм.

Таблиця 2.3

Іншомовна комунікативна складова визначених Стандартом МОН (2019) компетентностей майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота»

Класифікація компетентностей	Опис компетентності	Іншомовна комунікація у визначеній Стандартом МОН комунікації
Загальногуманітарна компетентність	Здатність реалізувати свої громадянські права та обов'язки, розвивати та зберігати загальнолюдські цінності в професійній площині; визнання верховенства прав і свобод людини-громадянина	Іншомовна комунікація, що покладена на належним чином сформовану іншомовну комунікативну компетентність, відображає рівень мовної свободи фахівця соціальної сфери, та усвідомлення необхідності реалізувати концепцію сталого розвитку в мовній площині

⁴⁰² Там само.

Продовження таблиці 2.3

Орієнтувальна компетентність	Визначає здатність фахівця соціальної сфери орієнтуватися у місці та ролі соціальної роботи у сукупності професій типу «людина-людина»	Розуміння місця й ролі соціальної роботи в площині професій «людина-людина» не обмежується лише українським досвідом; знання іноземних мов розширює інформаційне коло соціально орієнтованих професій в умовах стандартизованого й глобалізованого суспільства
Теоретично та практико орієнтовані компетентності	Передбачають здатність соціального працівника до абстрагування, наявність аналітико-синтетичних здібностей, усвідомлення предметного поля професійної діяльності соціального працівника, вміння вибудовувати свій тайм-менеджмент та ін.	Іншомовна підготовка та сформована іншомовна комунікативна компетентність сприяє розвитку аналітико-синтетичних здібностей, розумінню змісту та сутності соціальних професій у загальному розподілі праці в різноманітних країнах та ін.
Мовні компетентності	Визначають здатність спілкуватися рідною, державною та іноземною мовою; комунікувати з різними групами клієнтів; набувати навичок медіаторства	Ці компетентності безпосередньо пов'язані з формуванням іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; мовні компетентності фахівців належать до групи ключових життєвих компетентностей, визначених європейськими документами про освіту
Інформаційні компетентності	Передбачають здатність до використання сучасних інформаційних (в т.ч. цифрових) технологій у соціальній роботі, вміння отримувати нові знання із застосуванням сучасних інформаційних технологій, здатність самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості	Іншомовна підготовка та сформована іншомовна комунікативна компетентність, з одного боку, неможлива без розвинених інформаційних компетентностей майбутнього фахівця, з іншого – сприяє розвитку означених компетентностей, оскільки переважна частина інформованого комунікативного простору формується в англomовному його секторі

Джерело: розроблено автором

Таким чином, нами з'ясовано концептуальні засади формування змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери, з виокремленням іншомовного складника названої підготовки. З цією метою окреслено специфіку реалізації завдань діяльності закладу вищої освіти (за Законом України «Про вищу освіту») в іншомовній підготовці студентів; на підставі названого аналізу подано основні *суперечності*, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Сформульовано концептуальні засади визначення загальноєвропейських вимог до компетенцій та компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті їх іншомовної підготовки (здатність вивчати, здатність до пошуку, здатність розвивати рівень своїх мислительних процесів, навички співробітництва, здатність до діяльності, до адаптації). Сформульовано висновок, що іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах глобалізації набуває певної стандартизації, що ґрунтується на сукупності принципів плюралізму, лінгворелятивізму, комплементарності. Доведено, що на рівні концепції іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні може розглядатися в кількох основних контекстах – загальносоціальному, галузевому, соціально-груповому, індивідуально-особистісному.

Обґрунтовано думку, що стандарти підготовки фахівців соціальної роботи за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2019) передбачають формування у них інтегральної, загальних та спеціальних фахових компетентностей.

2.2. Сучасні моделі підготовки фахівців соціальної сфери у ЗВО

Система освіти України, включаючи й виші, перебудовує свою діяльність упродовж останніх десятиліть, спираючись на позитивний зарубіжний досвід, та прагнучи зберегти вітчизняну соціокультурну ідентичність. Враховуючи

ефект від глобалізаційних процесів, характерних для системи освіти в сучасній Україні, професійна підготовка фахівців соціальної сфери опинилася в подвійній складній ситуації, що викликано, на нашу думку, такими чинниками:

- по-перше, загальною ситуацією в українському соціумі, що розширює сферу застосування кваліфікацій соціального працівника внаслідок кількісного та якісного поширення категорій і груп населення, що потребують означеної кваліфікованої допомоги;

- по-друге, перетворенням соціальних працівників як професійної групи на соціально незахищену категорію фахівців, ринок праці для яких сьогодні досить вузький, а пропозиція професійної реалізації є досить низькою внаслідок обмеженого кола посад, які пропонуються сьогодні випускникам за цим напрямом підготовки;

- по-третє, досить часто (як свідчить статистика) студентами напряму підготовки «Соціальна педагогіка» (з 2017 року, після прийняття нового класифікатора професій – «Соціальна робота») стають особи з обмеженими можливостями; у такому випадку іншомовна підготовка цих студентів стає додатковою проблемою в теоретичному та методичному контексті.

У зв'язку з цим постає проблема формування у студентів, що обрали для себе професійну діяльність фахівця соціальної сфери, достатньої кількості компетенцій під час навчання у ЗВО, що з першого погляду не відносяться до професійних і не є підставою для успішного пошуку праці після завершення навчання в університеті. До них ми відносимо й іншомовну комунікативну компетентність, що поєднує в собі низку більш вузьких комунікативних компетенцій, які мають відношення до професійної діяльності соціального працівника.

З широкого кола наукових досліджень, що актуалізують проблему іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, варто виділити:

- наукові розробки в площині інтеграційного поступу української сфери освіти у світовий професійний простір (В. Андрущенко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, П. Саух та ін.);
- дослідження у сфері розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців на засадах європейських освітніх документів, передовсім, тих, що стосуються формування сукупності життєво й професійно значущих компетенцій (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, М. Кадемія, В. Кремень, Н. Ничкало, А. Хуторської та ін.);
- наукові розвідки з пошуку інноваційних технологій, методик і технік розвитку компетентності майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО (А. Вербицький, І. Дичківська, В. Калінін, І. Коновальчук, Н. Павлик, О. Перець, В. Сидоренко, О. Ярошенко та ін.);
- публікації, що розкривають зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й для соціальної сфери (О. Безпалько, О. Биндас, Н. Воевутко, Л. Дяченко, І. Зверева, К. Котун, Н. Постригач, Л. Пуховська, Н. Сейко та ін.);
- розробки концепції компетентнісного підходу в Україні (С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Бех, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пошетун та ін.).

Аналіз наукових публікацій останніх десятиліть – як вітчизняних, так і зарубіжних – дає підстави стверджувати, що вчені пропонують розглядати різноманітні моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери та по-різному оцінюють ефективність змісту означеної підготовки, включно з іншомовною. Тому постає питання про виокремлення тих моделей професійної підготовки названих фахівців, які є найбільш характерними для українських реалій вищої школи.

Педагогічне моделювання є досить поширеним методом дослідження, що використовується з метою «пізнання явищ і процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з

цією метою моделях»⁴⁰³. Основи педагогічного моделювання досить ґрунтовно розроблені в науковому доробку В. Краєвського⁴⁰⁴, Є. Лодатко⁴⁰⁵, С. Мартиненко⁴⁰⁶, І. Новика, В. Садовського⁴⁰⁷, І. Осадчого⁴⁰⁸, Ю. Сурміна⁴⁰⁹ та ін. У педагогічній науці виокремлюються кілька основних типів моделей освітніх процесів і явищ, а саме: моделі освіти як цінності, як системи, як процесу та результату⁴¹⁰. Водночас важливим вважаємо поділ моделей на ідеальні, теоретичні, описові; на системні та імітаційні⁴¹¹. Крім того, в процесі розвитку педагогічної науки розроблялися й продовжують розроблятися авторські педагогічні моделі, наприклад, модель відкритої освіти (В. Луценко), модель освітньої системи як педагогічної практики (Ш. Амонашвілі, В. Загвязинський), модель педагогічного дискурсу (О. Рудіна) та ін⁴¹². У широкому розумінні педагогічна модель дозволяє спростити досліджувану дійсність, представити її ідеалізовано, у вузькому – подати досліджуваний об’єкт за допомогою інших, раніше досліджених об’єктів, які не потребують додаткових пояснень.

⁴⁰³ Волович, В. І. ред., 1998. *Соціологія: короткий енциклопедичний словник*. Київ: Укр. центр духовної культури, с.338.

⁴⁰⁴ Краевский, В. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Академия.

⁴⁰⁵ Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України*. Вип. 3. Т. 1, с. 339-344.

⁴⁰⁶ Martynenko, S., 2018. Pedagogical modeling of educational environment of the university under the conditions of European integration. *Освітній простір України*, [online] 14, pp. 22-30. Available at: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/3539/3621> [Accessed 6 May 2019].

⁴⁰⁷ Новик, И. Б., Садовский, В. Н., 1988. Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты (послесловие). В: М. Вартофский, ред. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс, с. 450-484.

⁴⁰⁸ Осадчий, І. Г. 2013. *Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика*: [монографія]. Київ: Інформавтодор.

⁴⁰⁹ Сурмін, Ю. П. 2006. *Майстерня вченого: підручник для науковців*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

⁴¹⁰ Осадчий, І. Г., 2016. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*, [online] 1, с. 60-68. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 [Дата звернення 25 травня 2019].

⁴¹¹ Бахмат, Н. В., 2011. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, [online] с. 14-20. Режим доступу: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/B2.pdf?sequence=1&isAllowed> [Дата звернення 10 квітня 2019].

⁴¹² Теплицька, А. О., 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, [online] 6, с. 181-191. Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i28/40.pdf> ua [Дата звернення 11 квітня 2019].

Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери представляє нам кілька основних типів моделей, які різняться залежно від країни, структури соціальних проблем, з якими доводиться мати справу випускникам соціальних спеціальностей, та особливостей побудови освітнього процесу у вишах зарубіжних кран. Так, у Швеції підготовка соціальних працівників проводиться на основному (basic level) та просунутому (advanced level) рівні, й залежно від цього формується зміст професійної підготовки⁴¹³. Враховуючи активний академічний обмін між шведськими, німецькими й британськими вищими школами, студенти мають оволодіти іноземними мовами (одна, переважно англійська, – обов'язково, друга – на вибір, найчастіше німецька) на рівні C1.

Британська система підготовки фахівців соціальної сфери моделюється залежно від цілей і результату, який переслідує ця система освіти, та від ступеня, на якому здійснюється навчання⁴¹⁴. Підготовка практичних соціальних працівників (Dip SW) у Британії здійснюється упродовж двох років, і не передбачає додаткового вивчення іноземних мов. Натомість зміст підготовки бакалавра (практичного соціального працівника зі ступенем graduate) на основі попереднього дворічного курсу вміщує вивчення іноземної мови (німецької, французької, іспанської) як навчальної дисципліни на вибір студента. У магістратурі британських вишів (honour degree in Social Work) також передбачене вивчення іноземних мов фактично в тому само обсязі, що й на рівні бакалаврату. Натомість у Німеччині переважна більшість соціальних працівників отримують лише середню спеціальну освіту, без окремого вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки⁴¹⁵.

⁴¹³ Кулікова, А. Є., 2008. Фактори впливу на систему підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції. *Наукова скарбниця Донеччини*, № 1, с. 125-129.

⁴¹⁴ Кандиба, М. Б., 2012. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників у контексті соціально-медичного спрямування. *Наукові записки НДУ ім.М.В.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, №3, с. 154-158.

⁴¹⁵ Гомонюк, О. М., 2010. Сучасний зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної культури у соціального працівника/соціального педагога. *Теорія і практика управління соціальними системами*, [online] с. 75-80. Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1249/1/14.doc>. [Дата звернення 17 квітня 2019].

Моделі підготовки фахівців соціальної сфери в Україні можуть обґрунтовуватися залежно від різних **критеріїв**. Так, за *інституційно-формальним критерієм* означена підготовка може реалізуватися в денній, вечірній, денно-заочній, заочній, екстернатній формах; за *ступеневим критерієм* – у формі бакалаврату та магістратури; за *інституційним критерієм* професійну підготовку фахівців соціальної сфери здійснюють у навчальних закладах різного рівня – училищах, коледжах, інститутах, університетах, академіях та ін. Існують також формальна й неформальна моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Загальна комплексна модель підготовки цих фахівців вміщує такі основні складники: допрофесійна підготовка (різноманітні курси, а також вивчення елементів соціальної педагогіки / соціальної роботи в школі); підготовка фахівців соціального профілю в закладах вищої освіти I-II рівні акредитації (ліцеї, коледжі); підготовка соціальних педагогів / працівників у закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації (інститути, університети, академії); докваліфікація та перепідготовка фахівців соціальної сфери (інститути та факультети підвищення кваліфікації, сертифіковані додаткові курси підвищення кваліфікації та ін.); підготовка наукових та викладацьких кадрів для галузі (аспірантури, докторантури, підготовка і захист дисертаційних досліджень та ін.).

Для вирішення завдань нашого дослідження важливо, безумовно, зрозуміти місце й роль іншомовної підготовки в існуючих моделях професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні. У найзагальнішому вигляді роль іншомовної підготовки можна представити, виходячи з сукупності професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери, яких вони мають набути в процесі навчання у ЗВО.

Розвиток в Україні нового напрямку підготовки фахівців – спочатку «соціальна педагогіка», а потім «соціальна робота» зазвичай окреслюють 1991 р., оскільки саме тоді було внесено зміни до переліку кваліфікацій і з'явилася

професійна соціальна сфера у вигляді поєднання двох напрямів підготовки фахівців – «соціальний педагог» і «соціальний працівник»⁴¹⁶. І. Савельчук (2016)⁴¹⁷ визначає кілька етапів становлення професії фахівців соціальної сфери: 1) 1991-2000 рр. – як створення організаційних умов для розвитку цієї професії; 2) 2001-2010 рр. – розвиток ступеневої освіти фахівців соціальної сфери (бакалавр-спеціаліст-магістр); 3) 2010-2016 рр. – оновлення змісту та нормативних умов підготовки означених фахівців. Погоджуючись загалом з такою періодизацією, додамо, що здійснене у 2017 році узгодження напрямів підготовки фахівців, їхніх спеціальностей та кваліфікацій може трактуватися як четвертий етап в розвитку професії фахівців соціальної сфери. Водночас, визначаючи основні моделі підготовки названих фахівців, відзначаємо, що їх можна проектувати як у хронологічному, так і в змістовому контексті.

У науковому доробку С. Ситняківської (2016)⁴¹⁸ обґрунтовано теоретичні та методичні основи професійної підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі, що за концепцією та ідеєю є досить близьким до проблеми нашого дослідження, проте за змістом суттєво відрізняється. Різниця, на нашу думку, полягає в тому, що білінгвальна підготовка названих фахівців здійснюється в межах фахового (спеціального) компонента змісту освіти, натомість формування іншомовної комунікативної компетентності – у межах двох складників змісту освіти – загальнопрофесійного та спеціального. Водночас ми вважаємо виконане С. Ситняківською дослідження одним з найбільш ґрунтовних і значущих для теоретико-методологічного аналізу проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. С. Ситняківська описала провідні наукові підходи до моделювання професійної підготовки фахівців, серед яких визначила як найважливіші:

⁴¹⁶ Зверєва, І. Д. ред., 2008. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Київ: Центр учбової літератури., с.24.

⁴¹⁷ Савельчук, І. Б., 2016. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 1 (83), с. 120-124.

⁴¹⁸ Ситняківська, С. М., 2016. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, вип.72 (1), с. 149-153.

- контекстну модель, представлену у науковому доробку А. Вербицького⁴¹⁹ (на засадах діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів);
- модель професійного взірця В. Кан-Калика, М. Нікандрова⁴²⁰ (ґрунтується на розвитку образу ідеального фахівця зі сформованими професійними компетенціями);
- рольову модель В. Сидорова⁴²¹, в основі якої лежить моделювання рольової поведінки майбутнього фахівця соціальної сфери – посередницької, адвокативної, аніматорської, експертної тощо;
- персонологічну модель, реалізовану, передовсім, у системі підготовки фахівців соціальної сфери США, згідно з якою освіта фахівця має відповідати його особистісним потребам⁴²².

Ми вважаємо, що обґрунтовані С. Ситняківською моделі були визначені дослідницею за **персоніфікованим** критерієм, оскільки ґрунтуються на індивідуальному баченні професійної підготовки, представленому в тих чи інших наукових працях конкретних науковців. Ми, натомість, пропонуємо розглядати моделі названої підготовки у віднесенні до різних груп науковців, що тією чи іншою мірою реалізують один методологічний підхід. Тому ми означили обраний нами критерій типологізації основних моделей професійної підготовки фахівців соціальної сфери як **інституційно-змістовий**. На підставі цього критерію для нас важливими показниками й індикаторами моделювання є наявність різних рівнів / ступенів професійної підготовки фахівців соціальної сфери, сукупність різноманітних спеціалізацій / кваліфікацій у межах цього напрямку підготовки, рівень уніфікованості змісту іншомовної професійної підготовки фахівців.

У цьому відношенні поєднання соціальних професій – «соціальний педагог» та «соціальний працівник» в класифікаторі професій можна

⁴¹⁹ Вербицкий, А. А., 1991. *Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе*. Доктор наук. Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова.

⁴²⁰ Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. 1990. *Педагогическое творчество*. М.: Педагогика.

⁴²¹ Сидоров, В. Н. 2006. *Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход*. Винница: Глобус-Пресс.

⁴²² Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)*. Львів: Світ.

визначити як **модель №1 – практично-функціональну**, і віднести до першого з етапів, обґрунтованих у дослідженні І. Савельчук. Дослідниця називає цю модель *пропедевтичною*, і справедливо зазначає про неузгодженість основних суб'єктів соціальної роботи, що вплинуло й на змістове наповнення цієї моделі. Ми, натомість, вважаємо, що об'єднання в один напрям підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників виконало свою прогресивну місію, оскільки випускник закладу вищої освіти міг на цьому етапі претендувати на більш широкий вибір свого місця на ринку праці – у навчальних закладах, соціальних установах, органах управління, соціально-медичних установах тощо.

У процесі аналізу навчальних планів та змісту професійної підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників у межах практично-функціональної моделі навчальний процес структурується як поєднання кількох основних складників:

1. Дисципліни загальногуманітарної чи соціально-гуманітарної підготовки (філософія, історія, культурологія, іноземна мова за професійним спрямуванням та ін).
2. Дисципліни загальнопрофесійної підготовки (переважно психолого-педагогічні).
3. Дисципліни спеціально-професійної підготовки (теорія та історія соціальної педагогіки, соціальна педагогіка, технології соціально-педагогічної діяльності, соціальна діяльність у середовищі та ін.).
4. Виробничі практики та різноманітні форми контролю (заліки, іспити та ін.).

Така структура навчального плану характерна для всіх, власне, напрямів підготовки фахівців, тому зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери різнився хіба що їх змістовим наповненням. Як бачимо, іноземна мова традиційно відносилася до групи загальногуманітарних дисциплін. Аналіз навчальних планів свідчить про те, що майбутні фахівців соціальної сфери в

межах практично-функціональної моделі мають від двох до шести навчальних годин на вивчення іноземних мов за вибором, який вони здійснюють при вступі на перший курс закладу вищої освіти.

Модель №1 представляє лише підготовку фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. Проте нині фахову підготовку для роботи в соціальній сфері можна отримати в коледжах (раніше – також у вищих училищах), інститутах (що мають III рівень акредитації) та ін. Такий підхід представляє **двоступеневу модель (модель №2)**. Зміст підготовки фахівців у коледжах чи училищах має приблизно ту само структуру, що й в університеті, проте відрізняється за змістом. Так, випускники коледжів за галуззю знань «Соціальна робота» і спеціальністю 231 «Соціальна робота» повинні володіти знаннями з соціології, психології, медицини, основ правознавства в соціальній сфері, теорії й методики соціальної роботи з різними групами клієнтів. Студенти коледжів вивчають різноманітні дисципліни як загальногуманітарного (безпека життєдіяльності, культурологія, основи екології, основи філософських знань, економічна теорія та ін.), так і фахового спрямування (вступ до спеціальності, соціальна робота на виробництві, основи правознавства у соціальній сфері, основи соціальної педагогіки); водночас зазначимо, *що іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери проводиться в досить обмеженій формі*. З переліку філологічних дисциплін у коледжах вивчається іноземна мова за професійним спрямуванням та українська мова. При тому *рівень підготовки «молодший спеціаліст» узагалі не передбачає наявності в навчальному плані дисциплін, пов'язаних з формуванням іншомовної комунікативної компетентності*. У зв'язку з цим модель №2 напевно не є базовою чи навіть пропедевтичною для формування нашої моделі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в університетах.

Поступово, з 1991 року, професійна підготовка фахівців соціальної сфери змістово й кваліфікаційно урізноманітнювалася; до традиційних спеціалізацій

і кваліфікацій (таких, наприклад, як «соціальний працівник», «соціальний педагог закладу освіти») додалися нові – соціальний консультант, викладач соціальної роботи, організатор сфери дозвілля та ін., що поступово окреслилося в Класифікаторі професій України в сукупність *професійних назв роботи*, об'єднаних під загальною назвою «Професіонали в галузі соціального захисту населення» (код 2446), а саме:

- вихователь виправно-трудового закладу;
- наглядач в громадському центрі;
- наглядач за умовно засудженими;
- соціальний аудитор;
- соціальний працівник;
- фахівець з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям та ін.;
- фахівець із соціальної допомоги вдома;
- фахівець із соціальної роботи;
- фахівець – організатор соціально-побутового обслуговування⁴²³.

Додамо, що український Класифікатор професій нині узгоджений з Міжнародним Стандартом Класифікацій професій (ISCO-08)⁴²⁴; фахівці соціальної сфери належать до групи професій 26 «Соціальні і культурні професії». Названий класифікатор пов'язує фахівців соціальної сфери з фахівцями у сфері релігії, що викликане, на нашу думку, більш тісним зв'язком цих фахівців з обох груп у країнах Європи, аніж в Україні. Отож, група 263 в названому класифікаторі отримала назву «Соціальні й релігійні фахівці», а в підгрупі 2635 вміщує соціальних працівників і фахівців у галузі соціального дорадництва / консультування⁴²⁵. Окреслені в цій підгрупі

⁴²³ Класифікатор професій України, 2010. [online] Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii/id/2446.2> [Дата звернення 06 квітня 2019].

⁴²⁴ International Standard Classification of Occupations. ISCO-08, 2012. [online] 1. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf [Accessed 25 May 2019].

⁴²⁵ Там само.

спеціалізації загалом відповідають перерахованим вище спеціалізаціям з українського Класифікатора професій 2010 року.

Введення широкого кола спеціалізацій у професійній підготовці соціальних педагогів / працівників визначило виокремлення нами **моделі №3 – спеціалізаційної**, як такої, що демонструє поступове нарощування кількості різноманітних кваліфікацій фахівців соціальної сфери. При цьому зазначимо, що кожна з названих вище професій має відповідний поділ на складники – спеціалізації. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери *за спеціалізаціями*, які дозволяв перелік, раніше фактично *не здійснювалася*, оскільки невелика кількість навчальних годин та неможливість обрати іноземну мову за професійним спрямуванням для поглибленого вивчення з боку студента була досить проблематичною. Заклади вищої освіти до цього блоку навчальних дисциплін, як правило, включали (і продовжують включати) вузькоспеціалізовані навчальні курси, що є виправданим з точки зору формування спеціальних професійних компетенцій, але зовсім невиправданим з точки зору формування іншомовної професійної компетентності фахівця соціальної сфери.

З наведеного вище переліку назв професій університети, що стали учасниками нашого експерименту, здійснюють підготовку *фахівців із соціальної роботи та соціальних працівників*. Професійна підготовка *соціальних педагогів* також проводиться у ЗВО, що взяли участь в експерименті, але як додаткова спеціалізація на рівні бакалавра. З представленого вище зрозуміло, що й зміст іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери залежить від того, яка саме спеціалізація введена в тому чи іншому закладі вищої освіти.

Нарощування переліку спеціалізацій фахівців соціальної сфери мало ще й зворотний ефект – необхідність певної уніфікації процесу професійної підготовки фахівців для соціальної сфери. Тому поступово набувала більшої чіткості інша модель професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка

би враховувала означені процеси уніфікації. Узгодження спеціальностей і об'єднання всіх соціальних професій під загальний напрям підготовки – «Соціальна робота» – **модель №4 – уніфікована**.

Затверджений у 2015 році узгоджений перелік напрямів підготовки фахівців відніс колишню спеціальність «Соціальна педагогіка» до напрямку підготовки 231 «Соціальна робота». Об'єктом діяльності фахівців соціальної сфери було визначено забезпечення потреб та інтересів людини як найвищої цінності суспільства. Відповідно до освітньої програми підготовки названих фахівців до його компетенції належать процеси соціалізації особистості, її соціальної адаптації, інтеграції й мобільності; по завершенню процесу професійної підготовки фахівець соціальної сфери має реалізувати свої завдання й функції у сфері соціального захисту населення, в тому числі тих осіб і груп, що перебувають у складних життєвих обставинах.

Відповідно, у нашому дослідженні *фахівці соціальної сфери – це кваліфіковані соціальні працівники, підготовлені у закладах вищої освіти для надання соціальної допомоги різним категоріям клієнтів щодо соціальної інтеграції, адаптації та включення в життя суспільства та громади*.

Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в межах четвертої моделі здійснюється за освітніми програмами, які кожен заклад вищої освіти формує для себе сам, керуючись принципом автономності, що суттєво розширилася після прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» (2017)⁴²⁶. Так, згідно з основними положеннями названого Закону, заклад вищої освіти має право «самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, мистецької, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності»⁴²⁷. Тому введення до переліку навчальних дисциплін за вибором студента курсу поглибленого вивчення іноземної мови за професійним

⁴²⁶ Закон України «Про вищу освіту», 2019. [online] (Останнє оновлення 01 січня 2019) Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/> [Дата звернення 10 квітня 2019].

⁴²⁷ Там само.

спрямуванням належить університету, яким і скористалися окремі учасники нашої експериментальної роботи.

Так, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка поглиблення іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери упродовж 2014-2018 рр. здійснювалося за спеціально прийнятою університетською програмою «Мовні стратегії», що реалізувалася кафедрою іноземних мов та новітніх технологій навчання (доц. Андрійчук Н.М.). За названою програмою студенти – майбутні фахівці соціальної сфери – мають знати: «фонетичні та граматичні норми англійської мови, які дозволять студентам розуміти носія мови, розвивати комунікативну компетенцію, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання англійської мови у повсякденних, загальних та ділових ситуаціях; лексичні одиниці та синтаксичні структури з відповідною лексикою, яка необхідна для досягнення рівня В 2 – С 1; правила читання та методи роботи з іншомовними джерелами; граматичні структури англійської мови, необхідні для здійснення іншомовної комунікації»⁴²⁸. До головних іншомовних умінь, якими мають оволодіти майбутні соціальні педагоги / соціальні працівники організатор цієї програми віднесла здатність «виявляти зв'язки між елементами інформаційного матеріалу в процесі роботи зі структурованою інформацією, відповідно до визначеної мети діяльності; використовувати знання про граматичні конструкції, фонетичні норми в усному мовленні та в письмовому мовленні; користуватися електронними джерелами та каталогами, підбирати та аналізувати іншомовні матеріали; висловлювати та відстоювати власну думку іноземною мовою в рамках вивчених програмних тем; володіти навичками діалогічного мовлення; – володіти навичками сприйняття іншомовних текстів на слух; письмово

⁴²⁸ Андрійчук, Н. М., 2017. «Мовні стратегії»: розвиток іншомовних компетенцій студентів немовних спеціальностей. *Інноваційний університет і лідерство: проект і мікропроекти*. Ч. II, с. 108-117.

викладати іноземною мовою інформаційне повідомлення в рамках вивчених програмних тем»⁴²⁹.

У Рівненському державному гуманітарному університеті упродовж періоду здійснення експериментальної роботи відбулося збільшення навчального часу на вивчення іноземної мови для майбутніх фахівців соціальної сфери з 4 до 6 кредитів ECTS; при цьому значна частина навчального часу призначена для самостійної роботи студентів, що спонукає до розробки й впровадження спеціально створеної методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, яка представлена нами в наступному розділі монографії. Окремі заняття з використанням іноземної мови проводилися також у процесі вивчення деяких дисциплін за вибором студентів, наприклад, під час вивчення курсу «Тренінг комунікації/Тренінг професійного росту», що, з одного боку, відносить іншомовну підготовку студентів з їх білінгвальним навчанням, з іншого – спонукає до реалізації спільних зусиль з іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери викладачів іноземних мов та викладачів спеціальних навчальних дисциплін у ЗВО.

Таким чином, нами з'ясовано зміст та специфіку реалізації основних моделей та технологій підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. З метою розкриття основ такого моделювання визначено особливості професійної підготовки фахівців соціальної сфери в деяких зарубіжних країнах, та подано різноманітні підходи й критерії моделювання названої підготовки в Україні – контекстний, рольовий, ідеального взірця, інституційно-формальний, білінгвальний, персоніфікований та ін. Обґрунтовано необхідність здійснення моделювання професійної підготовки фахівців соціальної сфери за інституційно-змістовим критерієм, який уможливив виокремлення чотирьох основних моделей названої підготовки: 1) практично-функціональної (що представляє органічне поєднання двох

⁴²⁹ Там само.

напрямів підготовки фахівців соціальної сфери – «соціальний педагог» та «соціальний працівник»); 2) двоступеневої (що репрезентує підготовку фахівців соціальної сфери як у закладах вищої освіти III – IV рівнів акредитації, так і в коледжах, ліцеях, вищих училищах); 3) спеціалізаційної (що демонструє розширення та нарощування різноманітних кваліфікацій фахівців соціальної сфери); 4) уніфікованої, що склалася в Україні внаслідок узгодження переліку напрямів підготовки фахівців соціальної сфери в єдиний напрям 231 «Соціальна робота», галузі «Соціологія».

Відзначено специфіку іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери залежно від кожної з названих моделей. Представлено особливості викладання іноземних мов для майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників у закладах вищої освіти, що взяли участь в експерименті, насамперед, Житомирському державному університеті імені Івана Франка (як реалізація програми «Мовні стратегії»), та Рівненському державному гуманітарному університеті (як поступове нарощування кількості навчального часу на вивчення іноземних мов, та розробку спеціальної методичної системи вивчення іноземних мов).

2.3. Досвід іншомовної підготовки фахівців в університетах європейських країн

Проблема використання зарубіжного досвіду в тому чи іншому дослідницькому ракурсі для вітчизняного дослідника є досить непростим науковим завданням, оскільки вітчизняна система освіти, попри її постійне реформування, досі частково залишається в площині пострадянської методики й технології навчання іноземних мов – і в змістовому, і в кадровому відношенні. З іншого боку, повністю запозичити зарубіжний досвід і перенести його на український ґрунт також не видається доброю ідеєю, оскільки існує певна етнічна, національна й ментальнісна специфіка мовного

простору, мовної підготовки й мовного сприйняття іноземних мов учнями і студентами.

Тенденції до глобалізаційного розвитку освітньої сфери в європейському регіоні торкнулися й українських реалій. Потреба у фахівцях, здатних вести діалог із зарубіжними колегами, вивчати зарубіжний досвід діяльності в тій чи іншій професійній сфері, послуговуватися іншомовними друкованими й віртуальними джерелами у сфері своєї професійної діяльності – стали основоположними чинниками, що актуалізують іншомовну підготовку фахівців у різних сферах людської життєдіяльності. Соціальна сфера, якої безпосередньо стосується наше дослідження, відіграє в цьому відношенні особливу роль, оскільки представляє систему відносин «людина-людина», де розвиток комунікацій фактично є визначальним чинником професійного успіху в усіх належних до цієї професії соціальних процесах – соціальної опіки, соціальної допомоги, соціальної реабілітації та ін. Тому іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери вимагає певного заглиблення в накопичений нашими зарубіжними колегами досвід її реалізації у системі вищої освіти.

Питання вивчення іноземних мов за кордоном можна умовно поділити на дві частини. До першої, на нашу думку, варто віднести досвід іншомовної підготовки фахівців у країнах Європи, – з огляду на те, що вітчизняна система освіти ратифікувала зачну частину загальноєвропейських документів про освіту і тому процес вивчення іноземних мов в Україні суттєво наблизився до змістових і технологічних європейських стандартів. Другу групу відповідно становить американський досвід іншомовної підготовки фахівців – з огляду на специфіку теорії і практики «плавильного котла», а згодом – «мультикультурного соціуму» в США. Означеного компаративного аналізу, на наше переконання, достатньо, щоб представити той сегмент іншомовної підготовки студентів, в якому ми схожі чи співпадаємо з нашими далекими чи

найближчими (як Республіка Польща) сусідами; і окреслити суттєві відмінності в зазначеній підготовці в Україні та за кордоном.

Проблема вивчення іноземних мов в системі освіти зарубіжних країн стала предметом наукових пошуків численних вітчизняних дослідників. Щоправда, одразу зауважимо, що наукові розробки вітчизняних компаративістів зосереджені переважно у двох площинах, як-от:

1) аналізу проблеми іншомовної підготовки майбутніх педагогів, насамперед, підготовки вчителів іноземних мов;

2) дослідженні специфіки змісту та методики навчання іноземним мовам у системі загальної середньої освіти.

Крім того, є певна особливість іншомовної підготовки в системі освіти європейських країн: іншомовність європейців є відносною, оскільки європейські мови значною мірою представляють одну мовну групу; натомість іншомовна підготовка фахівців у слов'янських країнах передбачає введення студентів у невласливий слов'янським мовам лінгвістичний простір – латиницею, з відповідним мовним фізіологічним апаратом та ін.

У зв'язку з цим порівняння змісту та технологій іншомовної підготовки, скажімо, у Франції та Німеччині суттєво відрізняється від такого само аналізу, якщо би йшлося про Україну та Британію. Крім того, якщо йдеться про іншомовну підготовку фахівців у Британії, то такі дослідження ускладнюються ще й тим, що в проблемі іншомовної підготовки превалює англійська мова, яка бля британських студентів є рідною. Тому, як свідчать окремі наукові розвідки⁴³⁰, на початку ХХІ століття більш як 60% населення цієї країни жодною іноземною мовою не володіли; лише 18% могли спілкуватися однією іноземною мовою.

Як свідчать дослідження В. Гаманюк (2012)⁴³¹, на структуру й зміст іншомовної підготовки студентів у країнах Європи впливає сукупність

⁴³⁰ Brunner, J. J. 2010. *Toward a Theory of Institution Cambridge*. Cambridge: Cambridge U P., с.100.

⁴³¹ Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім, с. 106.

робочих мов Європейського Союзу (англійська, німецька, французька, італійська, голландська), оскільки саме їх найчастіше обирають для вивчення майбутні фахівці. Крім того, на пріоритети в іншомовній підготовці майбутніх фахівців в Європі впливає ще й перелік офіційних мов ОБСЄ та НАТО (англійська, французька), ООН та ЮНЕСКО (англійська, французька, іспанська, російська, арабська). У 2002 році на саміті Євросоюзу в м. Барселоні було прийнято спеціальну програму іншомовної підготовки в країнах – учасниках цієї спілки – «рідна мова плюс дві іноземні» (mother tongue plus two)⁴³².

Для компаративного аналізу зарубіжного досвіду іншомовної підготовки студентів та вивчення іноземних мов у країнах Європи ми обрали британський, німецький, французький та польський досвід. Відповідно, *критеріями вибору зарубіжних країн* для аналізу досвіду іншомовної підготовки обрано: наявність проаналізованого і узагальненого в науковій літературі досвіду організації іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; подібність / відмінність системи вищої освіти майбутніх фахівців соціальної сфери; можливість запозичення ефективного досвіду організації іншомовної підготовки. Зазначимо, що іншомовна підготовка фахівців у європейських країнах упродовж останніх десятиліть регламентувалися певними ратифікованими ними освітніми документами; після створення Європейського Союзу ці документи стали спільними для всіх членів цього наддержавного соціально-політичного утворення. Так, у 2001 році європейські країни прийняли до реалізації спеціальну програму «Освіта і професійна підготовка 2010» (Education & Training 2010), а згодом – «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020)⁴³³, та спільний програмний

⁴³² Там само, с. 108.

⁴³³ Маргламова, К., 2018. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*, № 3(158), с.57-63.

документ «Роль університетів у Європі знань» («The Role of the Universities in the Europe of Knowledge»)⁴³⁴.

Серед проблем, які виникають в іншомовній підготовці студентів у багатьох європейських країнах, науковці (наприклад, А. Харбіг, 2010⁴³⁵) називають, передовсім, низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови (особливо якщо не йдеться про англійську мову), та прагнення «шліфувати» саме англійську в умовах вивчення кількох іноземних мов. Вивченню іноземних мов студентами, незалежно від майбутнього фаху, сприяють прийняті в європейських країнах освітні стандарти, які вміщують три основні позиції.

По-перше, кваліфікаційні характеристики випускника передбачають вимоги до знання іноземних мов на рівні сертифікату B2. Така постановка питання про місце і роль іноземної мови у професійній підготовці фахівців мобілізує студентів до вивчення мови, а керівництво навчальних закладів – до ефективного адміністрування й фінансового забезпечення процесу іншомовної підготовки студентів.

Рівень володіння студентами іноземними мовами визначається Європейською системою опису мовної підготовки (Common European Framework of Reference for Languages, чи CEFR), яка, власне, й визначає зміст та показники вже звичних і для нашої системи іншомовної підготовки студентів сертифікаційних рівнів – від A1 (Breakthrough) до C2 (Mastery). Таку класифікацію Рада Європи (2001) прийняла за основу своєї мовної політики в системі вищої освіти та іншомовної підготовки фахівців усіх напрямів підготовки⁴³⁶. CEFR передбачає, що рівень А – це основний рівень, В – самостійний, С – вільний. У документах CEFR зазначається, що ця система

⁴³⁴ Role of the universities in the Europe of knowledge. 2003. *Commission of the European Communities*. Brussels.

⁴³⁵ Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie*. [online] Available at: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf> [Accessed 21 May 2019].

⁴³⁶ Jurkowska, M., 2018. Jak ocenić poziom znajomości języka obcego? *ESOKJ w teorii i w praktyce*. [online] Available at: <https://woofla.pl/jak-ocenic-poziom-znajomosci-jezyka-obcego-esokj-w-teorii-i-w-praktyce/> [Accessed 16 May 2019].

ґрунтується не на лінгвістичній, а на соціолінгвістичній компетентності студента. Наприклад, рівень B1 характеризується так:

- студент може порадити собі в ситуації подорожі за кордоном чи в регіоні, де розмовляють даною іноземною мовою;
- без попередньої підготовки зуміє долучатися до розмови на відомі йому теми зі щоденного життя (наприклад, сім'я, зацікавлення, *робота* (виділення моє. – К.П.), подорожі, події);
- може зрозуміти головну ідею, подану в зрозумілій ясній розмові чи виступі з відомих тем, що стосуються дому, *університету* (виділення моє. – К.П.), вільного часу тощо;
- зуміє зрозуміти зміст теле- чи радіопередач іноземною мовою з *професійної* (виділення моє. – К.П.) тематики чи тематики з життя, яка цікавить студента⁴³⁷.

По-друге, вивчення іноземних мов почасти виведено поза межі обов'язкових предметів, визначених навчальним планом. Факультативна іншомовна підготовка передбачає (з певними незначними відхиленнями залежно від університету) 120 годин на рік. При цьому іншомовна підготовка студентів здійснюється зазвичай лише в межах однієї іноземної мови на вибір університету – англійської, німецької, іспанської італійської тощо. Навчальними планами підготовки фахівців в університетах також передбачається, що 50% навчального часу студента відводиться на його самостійну навчальну роботу; таким чином, обсяг вивчення іноземної мови виростає до 240 годин на рік.

По-третє, англійська мова як основа іншомовної підготовки в жодному з документів не визнається в такому статусі, однак більш як третина напрямів підготовки фахівців визнають англійську як іноземну мову для підготовки фахівців за стандартною кількістю кредитів ECTS. Наприклад, специфіка польської системи вищої освіти полягає у тому, що кожен кредит має певний

⁴³⁷ Там само.

кількісний вимір, т.зв. «пункти», тобто бали. Так, заняття з англійської мови, представлені в кредитах, мають у багатьох ЗВО Польщі п'ять пунктів (у Німеччині – майже 15 пунктів). Студенти мотивовані отримувати ці пункти за вивчення кредитів, тому що їх загальна кількість за семестр свідчить про те, наскільки студент опанував навчальний план і чи може далі продовжувати навчання.

У всьому іншому (щодо організації та змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців в країнах Європи) проблеми і невирішені питання дуже нагадують українські реалії. Так, як і в українських вишах, домінуючі позиції в різних країнах Європи займає англійська мова; певне непорозуміння в іншомовній підготовці фахівців викликає окреслення рівня B2 для підтвердження опанування іноземною мовою. Проблема полягає у тому, що кожен абітурієнт приходить до ЗВО з початковим рівнем володіння англійською (чи іншою іноземною) мовою. Тому сьогодні німецькі, французькі чи польські університети переважно приймають рівень B1 як достатній на етапі вступу для володіння іноземною (переважно англійською) мовою. Власне, така ж ситуація спостерігається і в інших європейських країнах, наприклад, в Австрії (Х. Пляцер, 2006)⁴³⁸.

Питаннями вивчення іноземних мов на різних освітніх ступенях у вишах Європи займалися і займаються вітчизняні науковці. Так, І. Козаченко (2016) з'ясовувала досвід підготовки вчителів іноземних мов у **Британії**⁴³⁹. Дослідниця встановила, що питаннями іншомовної та методичної підготовки цих фахівців у Британії займаються особливі соціальні освітні інституції, як, наприклад, Агенція з підготовки вчителів. Зважаючи на зростаючу популярність у європейських країнах іспанської та італійської мов, до традиційних німецької і французької додалися ще й ці дві мови. Цікаво, що кожен студент, котрий вивчає іноземну мову, забезпечується необхідними

⁴³⁸ Platzter, H., 2006. Englische Kompetenz unter erstsemestrigen Wirtschaftsstudentinnen: Eine empirische Untersuchung. AAA – *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*. Band 31. Heft 2, S. 209-236.

⁴³⁹ Козаченко, І. В., 2016. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження*. Вип. 42, с. 197-205.

матеріалами ще на початку навчального року; до них відноситься індивідуальний навчальний план, розклад телепрограм, перелік необхідних веб-ресурсів та ін. Обов'язковим елементом іншомовної підготовки фахівців у Британії є інтеркультурна й соціокультурна підготовка – для роботи в мультикультурних середовищах серед різних носіїв мови. При цьому французька традиційно вважається в Британії мовою дипломатії й міжнародного співробітництва, тому користується великою популярністю. Щодо іншомовної підготовки, то порівняно з програмами навчання в Україні та Британії зазначимо, що особливе значення приділяється практичному курсу мови, практичній граматиці, історії мови. Такий обмежений перелік дисциплін, що забезпечують іншомовну підготовку фахівця можна пояснити тим, що загалом педагогічна освіта в Британії не досягає університетського рівня, а для змісту освіти в педагогічному коледжі цих навчальних предметів цілком досить і вони, як видно навіть з назви, мають суто практичне спрямування. К. Маргламова визначила провідну тенденцію іншомовної підготовки фахівців у Британії як таку: іншомовне професійне спілкування є складником іншомовної освіти з її закономірностями розвитку й реалізації; ці закономірності реалізують форми її змісту та технології функціонування⁴⁴⁰.

В. Базуріна (2006)⁴⁴¹, досліджуючи зміст та специфіку підготовки вчителів іноземних мов у Британії, дійшла висновку, що на спеціально-освітню й методичну підготовку майбутніх фахівців (що, власне, й забезпечують іншомовну компетентність) відводиться близько 50% навчального часу, що є цілком достатньо за обсягом. Н. Авшенюк (2005)⁴⁴² вивчає питання стандартизації процесу підготовки фахівців з іноземної мови в

⁴⁴⁰ Маргламова, К., 2018. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*, № 3(158), с.57-63., с. 59.

⁴⁴¹ Базуріна, В. М., 2006. *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 20 с.

⁴⁴² Авшенюк, Н. М., 2005. *Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.)*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Британії; С. Ковальова⁴⁴³ (2012) – роль і місце кейс-методу в професійній підготовці британського вчителя іноземної мови; Н. Колесниченко (2013)⁴⁴⁴ – сучасний стан іншомовної педагогічної освіти у Британії. Загалом доводиться констатувати, що в переважна частка досліджень проблеми іншомовної підготовки стосується підготовки *вчителя / викладача іноземних мов*.

Щодо іншомовної підготовки фахівців інших галузей, то варто назвати наукову працю К. Маргламової (2018)⁴⁴⁵, яка дослідила специфіку іншомовної освіти *майбутніх лікарів* у Великій Британії. Науковець ґрунтовно проаналізувала формування іншомовної компетентності британських фахівців сфери охорони здоров'я та дійшла відповідних висновків про присутність у системі освіти Британії широкого тлумачення мети іншомовної освіти: не як навчання іноземній мові, а як формування іншомовної комунікативної компетентності, яка би включала не лише необхідний обсяг знань вмінь та навичок використання іноземної мови в професійній діяльності лікаря, а й як сформованості особистісних якостей на основі вивчення мови й культури країни походження мови. Функціонування у Великій Британії полікультурного мовного простору стало загальнокультурним підґрунтям для такої постановки питання про мету іншомовної освіти.

О. Лазаренко (2011)⁴⁴⁶, досліджуючи іншомовну підготовку майбутніх *економістів* в університетах Британії, дійшла висновку, що особливістю саме британського досвіду іншомовної професійної підготовки фахівців стало створення у 1969 р. Відкритого Університету (The Open University), який надає можливості обрання програм університетського рівня тисячам

⁴⁴³ Ковальова, С. М., 2012. *Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

⁴⁴⁴ Колесниченко, Н. Ю., 2013. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації. *Наука і освіта*, № 1/2, с. 172-176.

⁴⁴⁵ Маргламова, К., 2018. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*, № 3(158), с.57-63.

⁴⁴⁶ Лазаренко, О. В., 2011. Зміст стратегічних документів в галузі професійного іншомовного спілкування на економічних факультетах університетів Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, [online] 14, с. 109-112. Режим доступу: <http://www.enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10011/1/Lazarenko.pdf> [Дата звернення 04 травня 2019].

студентів, включно з вивченням будь-якої іноземної мови професійного спрямування. Крім того, Радою Європи у 1998 році було прийнято Рекомендації «Про сучасні мови» (№R(98)6)⁴⁴⁷, де наголошується про необхідність раннього вивчення іноземної мови, що згодом полегшує іншомовну професійну підготовку, причому студенти з самого початку навчання мають бути обізнані з культурною і мовною різноманітністю світу та Європи; у вивченні іноземних мов студенти мають дотримуватися принципу наступності й системності; університети повинні розвивати різноманітні форми і методи оцінювання навчальних досягнень студентів у вивченні іноземних мов. У згаданих вище «Рекомендаціях» особлива увага звертається на взаємозв'язок мультикультурності як основоположного принципу існування європейського співтовариства, та потреби у знанні однієї / кількох іноземних мов, необхідних для реалізації себе як професіонала. Якщо йдеться про підготовку економістів, то О. Лазаренко наголошує на конкурентоспроможності випускників економічних факультетів вишів Британії, які спілкуються однією чи кількома іноземними мовами.

Вивчення іноземних мов у системі вищої освіти Британії постійно підлягало реформуванню, до чого найчастіше спонукав досвід інших європейських країн. Так, у 80-х рр. XX століття британські соціологи з Національного інституту економічних та соціальних досліджень дійшли висновку, що пересічний німецький студент набагато краще оволодіває іноземними мовами, ніж навіть студент з середніми успіхами в Британії⁴⁴⁸. Як засвідчило дослідження Н. Колесніченко (2013)⁴⁴⁹, британські студенти (передовсім, лінгвістичних напрямів професійної підготовки) вже в другій половині XX століття мали можливість здобути знання та навички іншомовності упродовж трьох років традиційного навчання та додаткового

⁴⁴⁷ Lindholm-Leary, K. 2001. *Theoretical and conceptual foundations for dual language education programs*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

⁴⁴⁸ Education: Moving into the New Era. 1990. *Conservative Research Department: Politics Today*, №10, pp. 265-279.

⁴⁴⁹ Колесніченко, Н. Ю., 2013. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації. *Наука і освіта*, № 1/2, с. 172-176., с. 174.

курсу – на ступінь з відзнакою, причому фактично з будь-якої іноземної мови. Зміст іншомовної освіти упродовж останніх десятиліть у Британії вміщує здобуття традиційних мовних знань, перекладу, вміння написання творів іноземною мовою, оволодіння усним мовленням, навички читання великої кількості літературних текстів іноземними мовами, ознайомлення з мистецтвом та культурою країни походження мови. Цікавим компонентом навчального плану є наявність обов'язкового перебування в країні, мова якої вивчається, упродовж певного терміну (залежно від навчального закладу та спеціальності)⁴⁵⁰. Крім того, для студентів немовних спеціальностей у Британії передбачена широка мережа курсів «з початку» (*ab initio*) з вивчення іноземних мов – відповідно до побажань студента та його вмотивованості на вивчення тієї чи іншої іноземної мови. О. Кузнецова (2003) виокремила основні тенденції мовної освіти та іншомовної підготовки фахівців у системі вищої освіти Британії: «інтенсифікації теоретичних досліджень та практики мовної освіти у галузі навчання іноземних мов: демократизація шкільної і вищої освіти, зумовлена широкомасштабними освітніми реформами на початку періоду, та міжнародні інтеграційні процеси, що висунули завдання створення спільного мовного простору, формування європейської мовної політики, залучили британських науковців та вчителів-практиків до масштабних науково-практичних досліджень та проектів»⁴⁵¹. Дослідницею становлено, що саме в другій половині ХХ століття у Британії почався процес суттєвого реформування іншомовної підготовки фахівців в університетах; стали вводитися додаткові навчальні курси з іноземної мови, зумовлені специфікою майбутньої професійної діяльності студентів, активно впроваджувалися різноманітні форми їх самонавчання з використанням найсучасніших засобів ІКТ. За результатами монографічного дослідження

⁴⁵⁰ Там само.

⁴⁵¹ Кузнецова, О. І., 2003. *Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.*: автореф. доктора пед. наук. 13.00.01. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 39 с., с.25.

К. Ліндхольм Лері (2001)⁴⁵², британські студенти переважно обирають курс іншомовної професійної підготовки на перші три роки навчання для отримання диплому бакалавра.

Схожі тенденції в іншомовній підготовці фахівців має й **Німеччина**, яка також ратифікувала основні документи про освіту в Європі, і будує процес вивчення іноземних мов студентами, виходячи як зі своїх національних інтересів, так і тенденцій розвитку всього європейського освітнього й культурного простору. Інтеграційні процеси в європейській системі освіти, представлені в дослідженнях німецьких учених Р. Аренса (1997)⁴⁵³, Д. Бланке (2001)⁴⁵⁴, Г. Лау (1994)⁴⁵⁵, В. Мацкевича (2002)⁴⁵⁶ та ін., відображають як позитивні (стандартизація змісту освіти, можливість взаємного визнання освітніх ступенів та дипломів, спрямованість на освіту впродовж життя незалежно від кордонів держав), так і негативні (стійка тенденція до асиміляції культур, послаблення етнічної самоідентифікації, «англоізація» професійного середовища) сторони іншомовної підготовки фахівців. В. Гаманюк (2012)⁴⁵⁷ розглядає специфіку іншомовної підготовки студентів у Німеччині на тлі загальноєвропейських мовно-культурних процесів, виокремлюючи при цьому основні чинники іншомовної освіти: суспільний (зміна в структурі суспільства залежно від зміни мовного ландшафту), політичний (обґрунтована мовна політика держави), економічний (знання іноземних мов на ринку праці), гуманітарний (потреба у знанні іноземних мов внаслідок гуманізаційних процесів у суспільстві), національний (наявність стійких традицій у вивченні іноземної / іноземних мов). У 2002 році Німеччина приєдналася до загальноєвропейського Повідомлення

⁴⁵² Lindholm-Leary, K. 2001. *Theoretical and conceptual foundations for dual language education programs*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

⁴⁵³ Arntz, R., 1997. Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die "kleinen" Sprachen Europas. *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch für europäische Sitolinguistik*, № 11, S. 166-177.

⁴⁵⁴ Blanke, D., 2001. Sprachenpolitik in Europa. *Interlinguistische Informationen*. Beiheft 6, S. 85-105.

⁴⁵⁵ Lau, G., Gauß, R. 1994. *Sprachpolitik auf übernationaler Ebene. Interkulturelle Bildung. Lernen kennt keine Grenzen*. Wien: Jugend und Volk Verlag.

⁴⁵⁶ Mackiewicz, W., 2002. Sprachenpolitik in Europa. *Diakonie Dokumentation*. № 4, S. 18-23.

⁴⁵⁷ Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім, с.104.

«Мультилінгвізм: актив Європи», що передбачало введення спеціального «Індикатора лінгвістичної компетентності» (Linguistic Competence Indicator)⁴⁵⁸. За цим документом до вишів у Німеччині мають вступати попередньо протестовані випускники шкіл, які мають відповідний ідентифікатор, зважаючи на мовну картину і мовну політику європейських країн. Серед основних тенденцій в іншомовній підготовці фахівців Н. Пелагеша (2008)⁴⁵⁹ називає кілька:

- 1) домінація англійської мови над іншими і перетворення англійської у «відносно іноземну», оскільки вона є обов'язковим основним предметом вивчення ще в школі;
- 2) трактування знання іноземної мови як необхідної умови працевлаштування для багатьох випускників вишів;
- 3) окреслення іноземної (передовсім, англійської) мови як необхідної мови спілкування в європейському просторі медіа, культури, інформації.

Б. Хуфайзен (2007)⁴⁶⁰ у своєму дослідженні наголошує на існуванні різноманітних моделей іншомовної підготовки фахівців у системі вищої освіти Німеччини, коли іноземна мова виступає:

- як обов'язковий навчальний предмет у спеціальній підготовці фахівців (фахова дисципліна);
- як навчальна дисципліна за вибором (для студентів немовних спеціальностей);
- як компонент загальногуманітарної підготовки для студентів усіх спеціальностей в університеті;
- як компонент навчального плану для навчання та роботи за кордоном.

⁴⁵⁸ Там само, с. 108.

⁴⁵⁹ Пелагеша, Н., 2008. Мова рідна і дві іноземні. *Дзеркало тижня*, [online] № 25(704). Режим доступу: http://www.dt.ua/3000/3300/63_434/ [Дата звернення 22 травня 2019].

⁴⁶⁰ Hufeisen, B., 2007. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, S. 92-95.

Як свідчить дослідження В. Гаманюк (2012)⁴⁶¹, найбільш популярними серед німецьких студентів немовних спеціальностей у Німеччині є англійська, французька та іспанська мови; щоправда, в останнє десятиліття студенти дедалі більше обирають для вивчення східні мови чи російську. Вища освіта в Німеччині є досить децентралізованою, тому зміст і дидактико-методичні особливості іншомовної підготовки фахівців визначаються на рівні факультетів, відділень чи галузевих інститутів. Як і в інших європейських країнах, на ефективність іншомовної підготовки студентів у Німеччині впливають міжнародні програми академічного обміну, насамперед, ERAZMUS, SOCRATES та інші. Крім того, іншомовною підготовкою німецьких студентів займаються існуючі в структурі університетів спеціальні центри мовної підготовки, до викладання на яких запрошуються в тому числі й носії мови, що отримали відповідну педагогічну та методичну підготовку. Б. Хуфайзен (2007)⁴⁶² зазначила у своєму дослідженні, що в університетах Європи існує незаперечна специфіка іншомовної підготовки, оскільки йдеться про дорослих, що вмотивовані вивчити іноземну мову для подальшого професійного зростання; іншомовна підготовка в університеті має ознаки самокерованості, оскільки студенти зазвичай усвідомлюють мету вивчення іноземних мов, і здатні самі обрати форми й навіть методи іншомовної підготовки.

Таким чином, в системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців у Німеччині варто виділити такі *основні форми* цієї підготовки, як-от:

- вивчення іноземної мови як обов'язкової навчальної дисципліни чи дисципліни за вибором студента;
- іншомовна підготовка у формі курсів іноземних мов, що проводяться різноманітними державними, громадськими чи приватними структурами.

⁴⁶¹ Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім., с.188.

⁴⁶² Hufeisen, B., 2007. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, S. 92-95.

Франція також ратифікувала і впровадила до системи вищої освіти основні європейські освітні документи, тому іншомовна підготовка фахівців у вишах цієї країни переважно схожа за всіма ознаками на зазначену підготовку у Німеччині, Австрії чи Польщі. У Франції, як підтверджують наукові розвідки Л. Вікторової (2016)⁴⁶³, у навчальних планах активно реалізується принцип CLIL (Content and Language Integrated Learning), який фактично поєднує іншомовну та білінгвальну підготовку, оскільки припускає вивчення того чи іншого предмета іноземною та рідною мовою, а також вивчення окремо іноземної мови професійного спрямування. Специфіка іншомовної підготовки французьких студентів полягає у вузькопрофільній спрямованості курсу іноземної мови; реалізації принципу малих груп у методиці викладання іноземної мови⁴⁶⁴. Для певних категорій фахівців (наприклад, військових чи представників спеціальних служб) вивчення англійської є обов'язковим; іншомовна підготовка реалізується в дистанційній (з метою отримання додаткових сертифікатів про знання мови) чи очній (для отримання базової основної професійної кваліфікації, переходу на інше місце роботи, підвищення кваліфікації тощо) формах⁴⁶⁵.

У **Словаччині** іншомовна підготовка фахівців здійснюється в системі університетської освіти; залежно від обраної студентами спеціальності їм пропонується певна комбінація іноземних мов для вивчення (Н. Шумейко, 2017)⁴⁶⁶: найчастіше – англійська, угорська, французька, російська, румунська, польська. Значущість іншомовної підготовки фахівців підкреслюється ще на етапі вступу до університету: абітурієнти мають скласти вступний іспит з

⁴⁶³ Вікторова, Л. В., 2016. Організаційні засади та зміст фахової іншомовної підготовки у Франції. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, [online] с. 23-27. Режим доступу: [http://C:/Users/L/Downloads/znpn_2016_69\(2\)_6.pdf](http://C:/Users/L/Downloads/znpn_2016_69(2)_6.pdf) [Дата звернення 21 травня 2019].

⁴⁶⁴ Antommatei, Pierre, 2002. *La formation des policiers*. Pierre Antommatei: Web-сайт/caim.info. [online] Available at: <http://www.caim.info/revue-pouvoirs-2002-3-page-57.htm> [Accessed 11 April 2019].

⁴⁶⁵ Михайлова, О. Г., 2016. *Досвід іншомовної підготовки фахівців у Національній жандармерії Франції*. [online] Режим доступу: <http://elar.naia.kiev.ua/bitstream/> [Дата звернення 07 травня 2019].

⁴⁶⁶ Шумейко, Н. В., 2017. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ.

англійської, французької, німецької чи російської мов (на вибір), або ж представити сертифікат міжнародного зразка. На немовних спеціальностях студенти вивчають іноземну мову 4-8 годин щотижня від двох до восьми семестрів⁴⁶⁷. Це приблизно співпадає з обсягом навчального навантаження на вивчення іноземних мов в українських університетах. Словацькі студенти послуговуються переважно підручниками американських чи британських авторів (видавництва British/American Publishing Houses). Як і в німецьких та французьких університетах, студенти активно виїжджають за програмами академічної мобільності (SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, CEEPUS, FULBRIGHT та ін.), що сприяє вивченню ними іноземних мов безпосередньо в країні їх походження. Велике значення приділяється міжкультурному компоненту іншомовної підготовки студентів; майбутні фахівці знайомляться з культурою та історією країни походження мови⁴⁶⁸. Крім того, поширення набув комунікативний підхід до вивчення іноземних мов, що передбачає:

- комунікативну спрямованість навчального процесу в університеті;
- суб'єктну позицію студента, що зацікавлений іншомовною підготовкою відповідно до своїх інтересів, здібностей, майбутнього фаху (the whole person approach);
- повну методичну забезпеченість комунікативного складника іншомовної підготовки;
- перевагу діалогічних та групових форм роботи над іншими⁴⁶⁹.

Так, наприклад, майбутні історики у одному з університетів Словаччини, як засвідчили дослідження Н. Шумейко (2017), Л. Смірнова (2014)⁴⁷⁰ вивчають граматику німецької мови та розмовну німецьку мову для

⁴⁶⁷ Там само, с.70.

⁴⁶⁸ Барановська, Л. В., 2015. Особливості змісту підготовки бакалаврів англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конференції. *Порівняльна професійна педагогіка*. Т. 5., вип. 1, с. 148-153.

⁴⁶⁹ Вдовін, В. В., 2007. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: збірник наукових праць*, [online] с. 15-20. Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/07_36.pdf [Дата звернення 14 травня 2019].

⁴⁷⁰ Смірнова, Л., 2015. Особливості білінгвальної освіти в навчальних закладах Словаччини. *Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, [online] вип. 141, ч.1, с. 79-83. Режим

початківців, що входять до окремих модулів професійного навчання. Крім того, словацькі студенти мають можливість навчатися на спеціальності «Іноземні мови та культури», навчальний план якої передбачає викладання фахових навчальних дисциплін іноземними мовами, як-от: «Середньовічна культура на сучасних землях Німеччини» (німецькою мовою), цей же предмет словацькою; «Витоки британської культури» (англійською мовою) і цей самий предмет словацькою⁴⁷¹. При цьому основною організаційною формою іншомовної підготовки студентів є семінарські заняття з іноземної мови, за допомогою прямих (навчання студентів усному мовленню іноземною мовою), свідомих (читання та переклад текстів іноземною мовою, іншомовна практика в середовищі, завдання з порівняння інформації рідною та іноземною мовою), інтенсивних (сугестивний, емоційно-змістовий, гіпнопедичний, релаксопедичний, ритмопедичний) та комбінованих (комунікативний, практико-розмовний та комунікативно-денотативний) методів навчання⁴⁷². Л. Годунко (2018)⁴⁷³ переконливо доводить, що схожі тенденції у вивченні іноземних мов притаманні системі освіти у **Чеській Республіці**.

Республіка Польща порівняно з іншими країнами Європейського Союзу, що доєдналися до нього в т.зв. «другій хвилі», має глибокі традиції підготовки фахівців різних галузей знань. Крім практики професійної підготовки фахівців, у наших західних сусідів динамічно розвивається теорія і практика іншомовної підготовки, зважаючи на європейський статус польської системи освіти та її входження до систем моніторингу й оцінювання якості вищої освіти. Включення Республіки Польща до складу Євросоюзу дозволило

доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-1/3528-osoblyvosti-bilinhvalnoyi-osvity-v-navchalnykh-zakladakh-slovachchyny> [Дата звернення 13 квітня 2019].

⁴⁷¹ Malá, E., 2009. Jazyková a interkulturná dimenzia v procese internacionalizácie vzdelávani. *Ianua ad Linguas Hominesque Reserata II*. Paríž: Asiathèque. – Maison des Langues du Monde, s. 100-123.

⁴⁷² Шумейко, Н. В., 2017. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ., с.108.

⁴⁷³ Годунко, Л. В., 2018. *Реформування шкільної іншомовної освіти в Чеській та Словацькій республіках у руслі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.01. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 23 с.

вишам цієї країни узагальнити й запозичити величезний пласт європейського досвіду в сфері професійної підготовки фахівців. Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців у Республіці Польща та інших європейських країнах вивчають Н. Шеверун⁴⁷⁴, Д. Косте, Б. Норс, Т. Шейлз, Дж. Трім (2003)⁴⁷⁵, Т. Коршук⁴⁷⁶, М. Юревич (2011)⁴⁷⁷ та ін.

Натомість питання іншомовної підготовки студентів до професійної діяльності в умовах глобалізованого європейського комунікативного простору науковцями Польщі досліджуються (в педагогічному контексті) досить рідко, найчастіше – в площині методики викладання іноземних мов чи соціології освіти. Можна навести хіба що ґрунтовні наукові публікації І. Яновської (2013)⁴⁷⁸, А. Харбіг⁴⁷⁹, Р. Кухарчика (2013)⁴⁸⁰. Водночас зауважимо, що науковці, котрі вивчають означену проблему, концентруються переважно навколо іншомовної підготовки (або ж вивчення другої іноземної мови) філологів та педагогів; фахівці соціальної сфери як об'єкт дослідження в цьому контексті фактично не присутні.

Як цілком справедливо зазначає В.Гаманюк⁴⁸¹ (2012), мовні і

⁴⁷⁴ Шеверун, Н. В., 2013. Особливості оцінювання та сертифікації навчальних досягнень студентів з іноземних мов в університетах Польщі. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: зб. наук. прац. Т.1, [online] с. 420-428. Режим доступу: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/45_sheverun.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].

⁴⁷⁵ Coste, D., North B., Sheils, T., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

⁴⁷⁶ Коршук, Т. Л., 2014. Іншомовна освіта у Польщі на Нідерландах як зразок організації навчання англійської мови у європейських країнах. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології: Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції*. [online] Режим доступу: http://www.kamtsl.kpi.ua/sites/default/files//korshuk_inshomovna [Дата звернення 03 травня 2019].

⁴⁷⁷ Юревич, М., 2011. Гра як стратегія вивчення іноземних мов (на матеріалі досліджень польських мовознавців). *Київські полоністичні студії*. Т. 18, с. 414-416.

⁴⁷⁸ Janowska, I. 2013. *Perspektywa zadania w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁴⁷⁹ Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie*. [online] Available at: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf> [Accessed 21 May 2019].

⁴⁸⁰ Kucharczyk, R., 2013. Normy europejskie w polskiej edukacji językowej. „*Języki Obce w Szkole*”, №. 1, s. 64-69.

⁴⁸¹ Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім.

територіальні кордони в сучасній Європі не співпадають; в одному місці можуть співіснувати кілька мов одночасно. Іншомовна підготовка фахівців будь-якого профілю в сучасній Європі безпосередньо пов'язана з провідними засадами мовної політики Євросоюзу, сконцентрованими навколо основних життєвих компетентностей особистості, потреб і викликів, спричинених глобалізацією сучасного світу, в тому числі і в мовному відношенні, положень Болонської декларації щодо побудови єдиного європейського освітнього простору.

Іншомовна підготовка фахівців у Польщі сконцентрована навколо виконання низки завдань, задекларованих у документах Європейської комісії, серед яких провідне місце належить:

- впровадженню багатомовності, при тому не лише на підставі численних мовних курсів і програм, але й академічних обмінів та навчання за кордоном, гарантованих для кожного студента у Польщі;
- розробці й реалізації новітніх форм організації іншомовної підготовки студентів та їх навчання загалом (домінація дорадчих, сертифікаційних, комунікативних функцій викладача);
- пропагуванню багатомовності та необхідності іншомовної підготовки усіх суб'єктів освітнього процесу, не лише у вищій школі – представників академічної спільноти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, учнів та їхніх батьків.

Ще більше ризиків закладено в польських освітніх програмах, якщо йдеться про вивчення *кількох* іноземних мов у процесі професійної підготовки фахівців в університетах. Зрозуміло, що студенти найкраще опановують саме англійську мову, оскільки йдеться про вимогу B2 для випускників ліценціату (бакалаврату), та про те, що саме англійська мова є іноземною в переважній більшості навчальних закладів доуніверситетського ступеня в Польщі. В освітніх стандартах підготовки фахівців у Республіці Польща передбачено додаткові бали (пункти) за вивчення другої іноземної мови. Як свідчить

дослідження А. Харбіг⁴⁸², лише 6% опитаних дослідницею студентів охоче би вивчали другу іноземну мову; науковець стверджує, що причиною такої низької мотивації є прагнення студентів вивчати додаткові профільні дисципліни, а не власне іноземну мову, хай навіть професійного спрямування. Не сприяє вивченню другої (наприклад, німецької) мови навіть той факт, що значна частина випускників університетів у Польщі згодом прагнуть пропонувати себе на ринку праці в інших країнах (насамперед, у Німеччині). Німецькі університети при впровадженні освітніх програми на деяких напрямках підготовки заохочують студентів не лише до обов'язкового вивчення іноземних мов, але й до відвідання лекцій і семінарів, що повністю викладають іноземною (переважно також англійською) мовою.

Мотивацію студентів до вивчення іноземних мов в університеті окреслює у своєму дослідженні М. Бетина⁴⁸³. Дослідниця зазначає, що в ієрархії потреб викладач іноземної мови в університеті має покладатися, передовсім, на мотивацію студента належати до певної групи (в цій ситуації – мовної). Ще один мотиваційний чинник іншомовної підготовки студентів, крім потреб належності до групи, зазначений М. Бетиною, – це потреба в самореалізації. Результатом реалізації цієї потреби, за її аналізом, є низка умінь і навичок, необхідних студентам, що вивчає іноземну мову в університеті, а саме:

- набуття вмінь іншомовного письма;
- поповнення словникового запасу;
- набуття вміння читати (а в перспективі писати самому) іншомовні тексти зі спеціальності (напрямку) підготовки;
- сформованість навичок слухання іншомовних текстів у професійній галузі;
- розвиток вміння комунікувати іноземною / іноземними мовами у межах професійних зацікавлень та орієнтацій;

⁴⁸² Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie*. [online] Available at: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf> [Accessed 21 May 2019].

⁴⁸³ Betyna, M., 2017. Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków mesycznych. *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW*, [online] 4, s. 69-83. Available at: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/4559/> [Accessed 14 May 2019].

– сформованість граматичних умінь⁴⁸⁴.

Мотивація іншомовної підготовки студентів, крім того, може полягати й у потребі досягати успіхів чи уникати невдач (Дж. Аткінсон, Дж. Рейнор, 1974)⁴⁸⁵. Задоволення від досягнення високого рівня іншомовної компетентності, реалізація професійних цілей, пов'язаних з іншомовною підготовкою, – це обов'язкові складові мотивації до іншомовної підготовки в університеті. Натомість потреба уникнення невдачі може викликати зворотні процеси: страх перед поразкою при вивченні іноземної мови, невпевненість в ефективності й результативності витрачених зусиль в іншомовній підготовці в університеті, невідповідність самооцінки й оцінки викладачем рівня іншомовної підготовленості тощо. При цьому варто зазначити, що на рівень сформованості іншомовної компетентності студентів впливає андрагогічний чинник, адже дорослі люди цілком інакше навчаються іноземної мови, аніж діти в системі дошкільної чи навіть загальної середньої освіти – і за змістом, і за методами, і за засобами навчання. Андрагогічна сутність іншомовної підготовки студентів у європейських країнах полягає, на нашу думку, в тому, що студент сприймає не лише провідну мету вивчення іноземної мови (формування іншомовної компетентності), але й особу викладача, власний рівень мотивації вивчення іноземної мови, рівень застосованих у процесі навчання сучасних інформаційних та педагогічних технологій та ін. (Дж. Хармер, 2001)⁴⁸⁶.

Деякі дослідники (А. Харбіг, 2006)⁴⁸⁷ вважають, що студент під час навчання в університеті повинен вивчати дві іноземні мови, що оцінювалися би на межі B2 (перша іноземна мова) та A2 (друга іноземна мова). Постановка питання про вивчення однієї / двох іноземних мов, обсяг навчальних занять з іноземних мов, зміст іншомовної підготовки – значною мірою залежать від

⁴⁸⁴ Там само.

⁴⁸⁵ Atkinson, J. W., Raynor, J. O. 1974. *Motivation and achievement*. Washington DC: Winston & Sons.

⁴⁸⁶ Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.

⁴⁸⁷ Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie*. [online] Available at: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf> [Accessed 21 May 2019].

мовної політики університету в рамках університетської автономії, затвердженої польськими документами про освіту, про що свідчать звіти Польського Неофілологічного Товариства⁴⁸⁸. Проте зазначена автономія досить часто служить не на користь, а на шкоду іншомовної підготовки студентів, оскільки у багатьох вишах Польщі перевага віддається профільним предметам, а не іноземній мові за професійним спрямуванням. Так, наприклад, у Гданському університеті (лютий 2005 року) прийнято, що «навчання іноземної мови не може дорівнювати обов'язковому обсягу годин на напрямках підготовки, не пов'язаних з філологією»⁴⁸⁹.

Результати іншомовної підготовки студентів у Польщі визначаються в кількох площинах – рецепції (слухання й читання іноземними мовами), інтеракції (як усної, так і письмової відповіді), продукції (мовлення й письмо іноземними мовами з метою висловлення власних думок) та медіації (вміння вести діалог – як усний, так і письмовий). Структура іншомовної компетентності студентів представлена трьома основними компетенціями – лінгвістичною, прагматичною та стратегічною (М. Смолік, Б. Тжціньска, 2015)⁴⁹⁰. Зауважимо, однак, що тут варто розрізняти іншомовну підготовку студентів філологічних напрямів підготовки як особливу групу майбутніх фахівців, та інших напрямів підготовки – котрі знаходяться в приблизно однаковому становищі стосовно обсягу навчального навантаження. Так, Й. Щенк та М. Калашнік (2017)⁴⁹¹ зазначають, що для майбутніх філологів необхідно мати на вступі до університету рівень володіння іноземною мовою (мовою майбутньої спеціальності) – C1. Зрозуміло, що й кількість кредитів на

⁴⁸⁸ Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 2006. *Stanowisko dotyczące projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów*. [online] Available at: <http://uranos.cto.us.pl> [Accessed 3 April 2019].

⁴⁸⁹ Uniwersytet Gdański, 2005. *Protokół z posiedzenia Senatu UG w dniu 24 lutego 2005*. [online] Available at: http://www.ug.edu.pl/pl/dz_org/senat/protokoly2005/luty.htm [Accessed 13 May 2019].

⁴⁹⁰ Smolik, M., Trzcińska, B., 2011. Zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. *Prezentacja podczas seminarium: Odnoszenie egzaminów językowych do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*, Warszawa, 28 kwietnia 2011. [online] Available at: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/newsy/01.pdf> [Accessed 6 May 2019].

⁴⁹¹ Szczek, J., Kałasznik, M., 2017. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w kształceniu filologicznym – diagnoza i perspektywy. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. Z. XIII, s. 105-118.

вивчення іноземних мов для студентів філологічних спеціальностей значно вища, оскільки іноземні мови репрезентують водночас і мовну, і профільну підготовку. Згадане Польське Неофілологічне Товариство пропагує іншомовну підготовку студентів в польських університетах у розрізі стандартизації й глобалізації всіх освітніх процесів не лише у Європі, але й у світі. Болонський процес урухомив інтернаціоналізацію і мобільність студентів всіх вишів; кожен університет в Європі нині приймає іноземних студентів. Це передбачає відповідні вимоги до викладачів ЗВО – і не лише тих, хто викладає іноземну мову безпосередньо, але й викладачів профільних дисциплін, знання іноземної мови для яких стає нині звичною кваліфікаційною вимогою.

Польські викладачі активно використовують напрацювання своїх західних колег у методиці й технології дистанційного, електронного, змішаного, «перевернутого» навчання іноземним мовам (П.Шарм, Б.Баррет, 2007⁴⁹²). Університети Республіки Польща накопили чималий досвід іншомовної підготовки фахівців, який різниться за часом, статусом університету, напрямками підготовки фахівців, динамікою змін у змісті освітніх стандартів тощо. Так, Варшавський університет вважається одним з провідних щодо іншомовної підготовки фахівців; він отримав спеціальну відзнаку на конкурсі «European Language Label» за інноваційність у галузі навчання іноземним мовам студентів⁴⁹³. При цьому іншомовна підготовка фахівців (як студентів Варшавського університету, так і осіб з-поза середовища університету) проводиться з 30 іноземних мов, результати вивчення яких відповідним чином сертифікуються. Вища школа інформатики і управління в м. Жешові пропонує своїм студентам чотири іноземні мови на

⁴⁹² Sharma, P., Barrett, B. 2007. *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan.

⁴⁹³ Gruba, P., Hinkelman, D. 2012. *Blended Technologies in Second Language Classrooms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

вибір – англійську, німецьку, російську та французьку⁴⁹⁴, причому обсяг навчального часу для студентів денної форми навчання перевищує загальнопольські норми і складає 300 годин на рівні «Інтенсив» і «Стандарт», залежно від результатів початкового зрізу знань на першому курсі. Студенти, що завершують навчання в групах «Інтенсив», можуть претендувати не лише на рівень B2, але й C1. Цей університет пропонує своїм студентам як польський, так і міжнародний сертифікат на рівень знання іноземної мови, що, без сумніву, є хорошим мотиваційним чинником для іншомовної підготовки у процесі навчання. В Краківському педагогічному університеті іншомовна підготовка студентів здійснюється стосовно шести іноземних мов – англійської, німецької, російської, французької, іспанської й італійської⁴⁹⁵. Зміст та методи іншомовної підготовки узгоджуються з Національною рамкою кваліфікацій, з одного боку, та ESOKJ – Європейської системи опису мовної підготовки – з іншого.

Отож, особливості іншомовної підготовки фахівців у різних країнах Європи з огляду на мовну політику Європейського Союзу останніх десятиліть зумовили основні критерії та показники іншомовної підготовки фахівців, й детермінували кваліфікаційні вимоги до знання мов щодо випускників польських, чеських, німецьких, французьких, британських університетів. На нашу думку, на зміст та обсяг іншомовної підготовки фахівців справляє вплив сучасна мовна політика Європейського Союзу, сконцентрована навколо основних життєвих компетентностей особистості, потреб і викликів, спричинених глобалізацією сучасного світу, в тому числі і в мовному відношенні, та положень Болонської декларації щодо побудови єдиного європейського освітнього простору.

⁴⁹⁴ Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, 2018. *Nauczanie języków obcych w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*. [online] Available at: <https://wsiz.rzeszow.pl/uczelnia/jednostki-wsiiz/centrum-jezykow-obcych/lektorat/> [Accessed 20 April 2019].

⁴⁹⁵ **Centrum Języków Obcych, 2019.** [online] (Ostatnia modyfikacja: piątek, 22 listopada 2019) Available at: <http://sjo.up.krakow.pl/?q=strona%20g%C5%82%C3%B3wna> [Accessed 14 April 2019].

Таким чином, з'ясувавши особливості організації та реалізації іншомовної освіти в європейських країнах з метою окреслення затребуваних вітчизняною системою освіти тенденцій іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в університетах України, нами встановлено, що європейський досвід означеної підготовки поступово впроваджується у вітчизняну систему підготовки фахівців на підставі ратифікованих Україною документів про вивчення іноземних мов на різних ступенях освіти. Сформульовано висновок, що на структуру і зміст іншомовної підготовки студентів у країнах Європи впливає сукупність робочих мов Європейського Союзу (англійська, німецька, французька, італійська, голландська), оскільки саме їх найчастіше обирають для вивчення майбутні фахівці. Крім того, на пріоритети в іншомовній підготовці майбутніх фахівців в Європі впливає ще й перелік офіційних мов ОБСЄ та НАТО (англійська, французька), ООН та ЮНЕСКО (англійська, французька, іспанська, російська, арабська). Важливе значення для іншомовної підготовки студентів у країнах ЄС має прийнята більшістю країн модель «рідна мова плюс дві іноземні».

Обґрунтовано думку про основні труднощі й проблеми, що виникають в іншомовній підготовці фахівців у європейському освітньому просторі, передовсім, низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови (особливо якщо не йдеться про англійську мову), та прагнення «шліфувати» саме англійську в умовах вивчення кількох іноземних мов. Встановлено, що вивченню іноземних мов студентами, незалежно від майбутнього фаху, сприяють прийняті в європейських країнах освітні стандарти, які вміщують три основні позиції: 1) кваліфікаційні характеристики випускника передбачають вимоги до знання іноземних мов на рівні сертифікату B2; 2) вивчення іноземних мов виведено поза межі обов'язкових предметів, визначених навчальним планом; 3) англійська мова як основа іншомовної підготовки в жодному з документів не визнається в такому статусі, однак більш як третина напрямів підготовки фахівців визнають англійську як

іноземну мову для підготовки фахівців за стандартною кількістю кредитів ECTS.

Проаналізувавши досвід іншомовної підготовки фахівців у Британії, Словаччині, Німеччині, Франції та Польщі, можемо констатувати про автономність європейських університетів у визначенні переліку, способів організації, форм і методів іншомовної освіти. Іншомовна підготовка фахівців та її зміст зумовлені потребами ринку праці, з одного боку, та загальними полікультурними й глобалізаційними процесами в Європі – з іншого. Однією з провідних тенденцій в іншомовній підготовці фахівців за кордоном вважаємо домінацію англійської мови над іншими іноземними у змісті освіти зарубіжних університетів для студентів немовних спеціальностей.

2.4. Структура та принципи функціонування освітнього середовища університету

Поняття «середовище», що є базовим для визначення специфіки освітнього середовища університету, тлумачиться у «Великому тлумачному словнику української мови» (2009) як «соціально-побутові умови життя людини; оточення. Навколишнє соціальне середовище – сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів»⁴⁹⁶. Як підсумовує дослідження Д.Бінецької (2016)⁴⁹⁷, середовище є одним з чотирьох визначальних чинників розвитку особистості незалежно від її віку; до цих чинників належать ще спадковість, діяльність та виховання. А.Цимбалару фактично ототожнює середовище з оточенням – соціальним, культурним, педагогічним, психологічним тощо; Д.Бінецька зараховує до поняття «середовище» предметний світ, образи і знаки, соціальний простір, природні

⁴⁹⁶ Бусел, В. Т. (ред.). 2009. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ : Ірпінь ; ВТФ «Перун», с. 1309.

⁴⁹⁷ Бінецька, Д. 2016. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського*, №1 (52), с. 16-20.

умови існування⁴⁹⁸. Зауважимо, що поняття середовища багатоаспектне і полігалузове; у зв'язку з цим відзначаємо і теоретичну складність, і практичну значущість самого поняття середовища в освітньому розумінні.

Середовище в його гуманітарному вимірі окреслюється вченими як сукупність умов існування людей та соціумів⁴⁹⁹. Виділяють кілька основних типів середовища – природне, соціальне, техногенне, інформаційне та ін. З філософської точки зору середовище поділяють традиційно на біосферу, ноосферу та соціосферу⁵⁰⁰.

З огляду на специфіку проблеми нашого дослідження нас цікавлять кілька видів середовища, що мають відношення до закладу вищої освіти – передусім, соціальне, інформаційне та мовне. Соціальне середовище тлумачиться в науковій літературі як сукупність соціальних умов життєдіяльності і розвитку особистості⁵⁰¹. Л. Гуцуляк (2017)⁵⁰² пов'язує соціальне середовище закладу освіти з такими *параметрами*:

- 1) Суспільний параметр, тобто первинні освітні колективи (студентські групи), педагогічний процес (у нашому випадку, передусім, процес іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери), певні освітні ритуали (розроблені та впроваджені форми й методи педагогічної діяльності у ЗВО) та ін.;
- 2) Матеріально-побутовий параметр – умови життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, морально-психологічний клімат тощо.

Інформаційне середовище закладу вищої освіти, як свідчать наукові розробки В. Бикова, А. Гуржій, М. Шишкіної (2018)⁵⁰³, О. Буйницької

⁴⁹⁸ Там само, с. 17.

⁴⁹⁹ Макара, Л. М. 2013. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 30 (83), с. 229-237.

⁵⁰⁰ Безпалько, О. В. 2013. *Соціальна педагогіка в схемах і таблицях*. Київ: Академвидав.

⁵⁰¹ Зверева, І. Д. (ред.). 2012. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. Київ, Сімферополь: Універсум.

⁵⁰² Гуцуляк, Л. І. 2017 Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Молодий вчений*, №5 (45), с.304-308.

⁵⁰³ Биков, В., Гуржій, А., Шишкіна, М. 2018. Концептуальні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти. *Сучасні*

(2019)⁵⁰⁴, Л. Панченко (2011)⁵⁰⁵ та ін., корелює з усіма освітніми процесами, що відбуваються в університеті, тому найчастіше вживається термін «інформаційно-освітнє середовище», що підкреслює освітній характер всіх інформаційних потоків у закладі вищої освіти. У роботі О. Буйницької⁵⁰⁶ виділено три основні компоненти означеного середовища, що мають відношення й до нашої теми дослідження: освітня політика, стандарти менеджменту та електронне керування. Так, ми вважаємо, що зміст та обсяг іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери значною мірою залежать від загальної освітньої політики університету; водночас рівень означеної підготовки підтримується відповідними університетськими стандартами менеджменту. У зв'язку з взаємозмовленістю інформаційного та освітнього середовища закладу вищої освіти почасти говорять про *інформаційно-освітнє середовище*, яке окреслюється як комплекс інформаційних ресурсів і технологій, що ґрунтуються на нормативно-правових засадах конкретної країни та освітніх стандартах, прийнятих для певного напрямку підготовки фахівців. Найважливішими характеристиками інформаційно-освітнього середовища є, на нашу думку, такі:

- вільний доступ до інформаційних ресурсів – як реальних, так і віртуальних – усіх суб'єктів освітнього процесу у ЗВО;
- можливість ефективної рідно- та іншомовної комунікації як у межах навчального процесу, так і в межах неформальної та інформальної освіти студентів;
- забезпечення ефективної співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, а також стейкхолдерів та соціальних інституцій, зацікавлених у

інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, №50, с.20-25.

⁵⁰⁴ Буйницька, О. П. 2019. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т.69, №1, с.268-278.

⁵⁰⁵ Панченко, Л. 2011. *Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету*: автореф. дис. д-ра наук., Луганськ: ЛНУ ім. Т.Шевченка.

⁵⁰⁶ Буйницька, О. П. 2019. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т.69, №1, с.268-278., с. 271-272.

належному рівні іншомовної компетентності майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів;

- можливість організації навчального середовища ЗВО з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; ця характеристика є чи не найбільш значущою для формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю, оскільки спроектована нами методична система формування названої компетентності якраз і передбачає певну організацію навчального середовища університету, що перебуває під впливом сучасних інформаційних, педагогічних, соціально-комунікативних технологій.

Щодо третього різновиду середовища в університеті – *мовного*, то, як свідчить дослідження О.Яковлевої (2013)⁵⁰⁷, Україна належить до держав транзитивного типу, де мовне питання в системі освіти узалежене від національно-мовної ситуації та статусу державної мови. У зв'язку з цим для переважної більшості закладів вищої освіти в Україні характерною є нині двомовність у позанавчальному середовищі поряд з офіційно закріпленим статусом державної мови як мови викладання. Погоджуємося з О.Яковлевою, що мовне середовище не є механічною сумою мовних практик, а відображає специфіку мовної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що входять до освітнього середовища закладу вищої освіти.

На нашу думку, для *мовного* середовища сучасного закладу вищої освіти мають бути характерні такі ознаки:

- 1) Мовна відкритість – побудова таких комунікативних зв'язків у середовищі освітнього закладу, які б забезпечували функціонування всіх інституційних компонентів закладу як різною, так і іноземними мовами;
- 2) Суспільна спрямованість середовища – як відображення державної мовної політики університету, з одного боку, та соціокультурних

⁵⁰⁷ Яковлева, О. В. 2013. Мовне середовище у контексті процесів трансформації та глобалізації. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, №54, с. 57-68.

пріоритетів вищої освіти – з іншого; до цих пріоритетів належить і іншомовна підготовка майбутніх фахівців, що визначається соціокультурною специфікою напряму їх підготовки;

- 3) Соціокультурна вмотивованість – як процес і результат формування мовної моделі функціонування закладу вищої освіти;
- 4) Репрезентативність, що уможливорює утвердження мовної приналежності кожного суб'єкта освітнього процесу у ЗВО;
- 5) Цілісність – як відображення мовної взаємодії на різних рівнях в середовищі закладу вищої освіти.

У межах проблеми існування та розвитку мовного середовища університету нині багато пишуть про *іншомовне* середовище ЗВО, що наближує ці наукові розвідки (Д.Литвиненко, 2016⁵⁰⁸; Г.Твердохліб, 2017⁵⁰⁹; І.Штеймільер, 2013⁵¹⁰ та ін.) до проблеми нашого дослідження. Крім того, у міжнародному проекті «Багатомовна Європа» використання мов у життєдіяльності особистості визначено на кількох рівнях: 1) національні (державні) мови в кожній країні; 2) іноземні мови – як рідні для певної соціальної групи, так як ті, що вивчаються в закладі вищої освіти; 3) регіональні мови суб'єктів освітнього простору ЗВО; 4) мови мігрантів (наприклад, мови зарубіжних студентів у ЗВО). Л.Петько (2017)⁵¹¹ вважає, що є сенс говорити про *професійно орієнтоване іншомовне середовище* університету, і ця думка дослідниці є для нас важливою, якщо йдеться про реалізацію методики формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю в університеті.

⁵⁰⁸ Литвиненко, Д. 2016. Іноземна мова як засіб спілкування в міжнародному та міжкультурному середовищі. *Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі*: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. аспір. і молод. учених (17-18 травн. 2016 р., Херсон). Херсон, с. 93-95.

⁵⁰⁹ Твердохліб, Г. В. 2017. Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної самореалізації вчителів іноземних мов. *Молодий вчений*, №12 (52), с. 461-465.

⁵¹⁰ Штеймільер, І. О. 2013. Сутність і зміст акультурації як педагогічної категорії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, вип. № 9-10, с. 267-272.

⁵¹¹ Петько, Л. В. 2017. *Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету*. Київ: Талком.

Щодо *освітнього середовища*, то його розробка як наукової проблеми пов'язана, передовсім, зі створенням «педагогіки середовища» (С.Шацький), який виділив у структурі середовища зовнішню та внутрішню складові. А.Макаренко розробив теорію розвивального середовища, як штучно створеного феномена з метою самоорганізації та впливу на розвиток кожного вихованця. Сучасне тлумачення освітнього середовища, як справедливо зауважує Л.Макар (2013)⁵¹² концептуально корелює з поняттями «*освітній простір*» та «*освітня система*». На думку Н.Касярум (2013)⁵¹³, **освітній простір** – це сфера суспільної діяльності, де відбувається розвиток особистості фахівця; це «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти»⁵¹⁴. О.Норкіна⁵¹⁵ визначає освітній простір як феномен, що визначається географічними й інституційними нормами; у нашому випадку географічні норми можуть бути визнані не безпосереднім, а опосередкованим показником розвитку освітнього простору, натомість інституційні норми виявляються дуже важливими, оскільки саме їх зміст та співвідношення є тою матрицею, яка визначає зміст освітнього середовища університету. Загалом найчастіше поняття освітнього простору відносять не до окремого закладу освіти, а до всієї системи освіти регіону, країни, сукупності країн загалом. Тому ми можемо визначити освітнє середовище закладу вищої освіти як складник суспільного освітнього простору, що характеризується загальними просторово-освітніми ознаками і має, водночас, власну специфіку, детерміновану можливостями автономії та специфікою суб'єкт-суб'єктних відносин в межах ЗВО.

Як зазначалося вище, другим поняттям, до якого тяжіє поняття освітнього середовища, є «**освітня система**». Покладаючись на результати

⁵¹² Макар, Л. М. 2013. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 30 (83), с. 229-237., с.233.

⁵¹³ Касярум, Н. 2013. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*, вип.12, с. 107-113.

⁵¹⁴ Там само, с.108.

⁵¹⁵ Норкіна, О. Ф. *Формування сучасного освітнього простору в Україні*. Режим доступу: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.125.pdf>

наукових досліджень О.Козієвської (2013)⁵¹⁶, О.Поляк (2013)⁵¹⁷, Ф.Раймерза, Н.Мак Гінн (2004)⁵¹⁸, можемо констатувати, що освітня система може розглядатися з різних точок зору і класифікуватися за різними критеріями, як-от:

- 1) За географічним критерієм є сенс говорити про регіональну та загальнодержавну освітні системи;
- 2) За ступеневим критерієм в Україні існують такі складники освітньої системи – дошкільна, початкова, загальна середня, професійно-технічна, передвища та вища освіта.

Постмодерна освітня система тяжіє до стандартизації всіх сторін свого функціонування; це виявляється в глобальній організації соціокультурного простору, в якому перебуває система освіти кожної країни. О.Марченко (2016)⁵¹⁹ пропонує *різнорівневу модель освітньої системи* у вигляді поєднання кількох складників:

- 1) Світова освітня система, основними показниками якої є загальне відношення до освіти у цілому світі, загальноцивілізаційні параметри освітнього процесу, глобалізаційні виклики і ризики системи освіти в світових масштабах;
- 2) Європейська освітня система, забезпечена певними нормативно-правовими, організаційними та змістовими характеристиками в межах європейського співтовариства – не лише країн Євросоюзу, але й країн, що зараховують себе до європейського освітнього простору;
- 3) Національна освітня система – сукупність освітніх інституцій та організаційних механізмів забезпечення їх функціонування в межах окремого соціуму з відповідними національними (мовними,

⁵¹⁶ Козієвська, О. 2013. Вища освіта в Україні: уроки реформування. *Вища школа*, № 6, с. 49–62.

⁵¹⁷ Поляк, О. 2013. Вища освіта XXI століття: між науковим плануванням і маркетингом освітніх послуг. *Вища освіта України*, № 2, с. 89–94.

⁵¹⁸ Раймерз, Ф. 2004. Компетентний діалог: використання дослідження для формування світової освітянської політики. Львів: Літопис.

⁵¹⁹ Марченко, О. Г. 2016. Модель педагогічної системи формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, №13 (2), с.75-79.

історично-аксіологічними, організаційно-правовими) показниками розвитку освіти;

- 4) Регіональна система освіти – комплекс регіональних освітніх інституцій, забезпечених правовими, організаційними, змістовими, соціокультурними параметрами функціонування, що мають власну регіональну специфіку у зв'язку з певними історичними, етнокультурними, географічними чи іншими критеріями вияву;
- 5) Локальна система освіти – комплекс освітніх установ і відповідних інституційних зв'язків, що можуть співпадати з регіональною освітньою системою, а можуть знаходитися поза нею чи в її межах (залежно від сукупних соціокультурних умов освітньої діяльності);
- 6) Особистісна система освіти – організаційно-змістова проекція названих вище рівнів освітніх систем на індивідуальні освітні запити, можливості та результати кожної окремої особистості; функціонування особистісної освітньої системи відбувається в рамках однієї\кількох інших освітніх систем, тому передбачає вибір рівня, змісту, особливостей освіти з боку кожної особи з урахуванням можливостей освітнього середовища, в якому ця особа перебуває.

На підставі проаналізованої нами наукової літератури можемо сформулювати ще одне *визначення освітнього середовища університету* як соціального простору взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, що реалізується в базових площинах функціонування цього феномена – нормативно-правовій, мовно-комунікативній, інформаційній, управлінській, матеріально-технічній.

Провідними складовими університетського освітнього середовища, як свідчить проаналізована нами наукова література та власний досвід науково-педагогічної діяльності, є такі:

1. *Нормативно-правова* складова, зміст якої полягає у наявності та належному функціонуванні нормативно-правового поля закладу вищої

освіти – від загальних університетських документів, що закріплюють місію закладу та завдання всіх суб'єктів освітнього процесу (насамперед, Статуту університету), - до комплексу документів, що регулюють освітній процес безпосередньо (освітні програми, відповідні концепції і стратегії розвитку, положення й інструкції, навчальні плани, рішення вчених рад та органів студентського самоврядування і т.і.). Максимальне наближення нормативно-правового складника до реальної освітньої ситуації та перспективної місії університету забезпечує ефективність функціонування всіх інших складових освітнього середовища університету. У контексті проблеми нашого дослідження зазначимо, що питання кількісного та якісного впливу на процес формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців знаходяться в полі таких нормативних документів, як Освітня програма напряму підготовки 231 «Соціальна робота», навчальні плани і робочі навчальні плани підготовки названих фахівців, Положення про мовні стратегії в університеті, відповідні рішення вченої ради ЗВО тощо.

2. *Соціокультурна* складова, що репрезентує соціокультурні характеристики усіх учасників освітнього процесу – їх соціальний і культурний статус, базову систему цінностей, статусно-рольові позиції, здатність до наукового, педагогічного й професійного саморозвитку, ставлення до вивчення іноземних мов та іншомовної підготовки та ін. Належне функціонування соціокультурної складової уможливорює достатній рівень сприятливості психологічного клімату та емоційного комфорту усіх учасників освітнього процесу у закладі освіти.
3. *Соціально-комунікативна* складова – представляє рівень комунікативних процесів в університетському просторі; рівень конфліктності університетського середовища та рівні змісту освіти,

управління освітніми процесами, стосунків між суб`єктами освітнього простору та різними соціально-професійними групами в університеті; медіаторські та посередницькі ресурси закладу вищої освіти; наявність чи відсутність належних механізмів розвитку комунікацій в освітній сфері університету тощо. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери забезпечує додаткове зростання соціально-комунікативного потенціалу університетського освітнього середовища внаслідок пріоритетності завдань, що реалізуються в процесі іншомовної підготовки студентів.

4. *Інформаційно-технологічна* складова – відображає всю сукупність інформаційно-технологічних ресурсів університету, що забезпечують належні умови функціонування закладу; рівень сучасних інформаційних технологій, що забезпечують процес професійної підготовки фахівців; системний характер функціонування та прогностичного розвитку сучасних ІКТ в навчальному процесі, процесі управління закладом вищої освіти; до цієї складової відносимо не лише віртуальні інформаційні технології, але й забезпечення студентів та викладачів необхідною навчальною, дидактичною, методичною інформацією в друкованому вигляді (наявною у бібліотеках та на кафедрах університету), тощо. Іншомовна підготовка фахівців при цьому потребує системної взаємодії реального та віртуального компонента інформаційно-технологічної складової освітнього середовища університету внаслідок специфіки процесу вивчення іноземних мов фахівцями нефілологічних напрямів підготовки. Крім того, інформаційно-технологічна складова освітнього середовища університету вміщує засоби інформаційної підтримки навчального процесу за умов заочної, індивідуальної чи дистанційної форм навчання, особливо якщо йдеться про іншомовну підготовку фахівців, яку студенти здійснюють у постійній навчальній

взаємодії з викладачами та іншими науково-педагогічними працівниками університету. До цього складника ми відносимо також електронні репозитарії, бази електронних підручників і посібників, електронні наукові та методичні періодичні видання та ін.

5. *Матеріально-технічна* складова – репрезентує весь матеріальний ресурс, наявний в університеті, що забезпечує належну професійну підготовку фахівців, в тому числі й іншомовну; до цієї складової відносимо наявність належного аудиторного фонду, лабораторій і лінгафонних кабінетів сучасного рівня, комп'ютерного забезпечення та відповідного офісного обладнання аудиторій і кафедр університету.

Головними **принципами** функціонування університетського освітнього середовища, на нашу думку, є такі:

1. Принцип *системності*, що забезпечує взаємозалежність і взаємозумовленість усіх складових освітнього середовища закладу вищої освіти. На засадах системності іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери входить до змісту кожного з обґрунтованих вище складників означеного середовища.
2. Принцип *холістичності*, що визначає основні засади цілісності існування й розвитку університетського освітнього середовища. В означеній цілісності освітнього середовища відображається і його системність, і гуманістичний характер комунікацій суб'єктів освітнього простору, і специфіка кожного закладу вищої освіти в сенсі змісту та напрямів підготовки фахівців. Одним з основоположних понять холістичної філософії і педагогіки є поняття сенсу; згідно з ідеєю сенсу кожна особистість об'єднується з оточенням, яка продукує цей сенс (родина, спільнота, простір реального існування матеріальних речей, релігія та ін.). Як бачимо, принцип холістичності органічно поєднує поняття середовища (оточення) і поняття розвитку особистості. Крім того, ми вважаємо, що холістичні засади

професійної підготовки фахівців ґрунтуються на розвитку соціальних навичок, креативності, самопізнання, чому значною мірою служить іншомовна підготовка студентів.

3. Принцип *гуманізму*, зміст якого, як свідчать ґрунтовні наукові розвідки В. Андрущенка (2004)⁵²⁰, І. Зязюна (1999)⁵²¹, О. Ільченко (2001)⁵²², Е. Левінаса (1991)⁵²³, В. Пазенка (2005)⁵²⁴, Ж. Рюс (1998)⁵²⁵ та ін., забезпечує світоглядне спрямування вищої освіти. У зв'язку з цим з точки зору принципу гуманізму вища освіта покликана розвинути у студента здатність осмислено застосовувати отримані знання, розвивати потребу у власних знаннях замість копіювання чужих. Крім того, саме гуманістична модель професійної підготовки фахівців забезпечує суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників освітнього процесу, оскільки в центрі цих відносин знаходиться студент з його індивідуальною пізнавальною траєкторією, процесами самопізнання й самоствердження як майбутнього фахівця. Тому так індивідуально здійснюється іншомовна підготовка студентів – на засадах їх власного самостійного розуміння значущості знання й використання іноземних мов у професійній діяльності, у мінливих умовах динамічного розвитку європейського соціуму. Постпостмодерна система освіти розглядається нині як філософія нового відкриття гуманізму в площині професійної підготовки фахівців.
4. Принцип *автономії* закладів вищої освіти, що відображає європейські засади організації діяльності університетів та забезпечує їх незалежність та можливість самостійно вирішувати питання свого

⁵²⁰ Андрущенко, В. 2004. Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика. *Роздуми про освіту*. Київ.

⁵²¹ Зязюн, І. А. (ред.) 1999. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти* : зб. наук. праць. Львів : Світ, вип. 4.

⁵²² Ільченко, О. І., Рубан, В. І. 2001. Психолого-педагогічні основи гуманізації освіти. *Соціальна відповідальність держави за духовний розвиток суспільства*: зб. наук. пр. Рівне: Ліста, с. 184–192.

⁵²³ Левінас, Е. 1991. *Між нами. Дослідження думки про іншого*. Київ.

⁵²⁴ Пазенок, В. 2005. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*, №1, с. 52–72.

⁵²⁵ Рюс, Жаклін. 1998. *Поступ сучасних ідей*. Київ.

розвитку, як-от: реалізовувати власні освітні програми в межах ліцензованих напрямів підготовки фахівців; визначати весь комплекс форм і методів навчання студентів, включно з формами організації освітнього процесу загалом; формувати штатний склад закладу вищої освіти; забезпечувати можливості академічної мобільності студентів; формувати й реалізовувати сукупність освітніх послуг, не передбачених загальнодержавними документами про освіту; здійснювати спільну наукову, навчальну, видавничу та інші вид діяльності спільно з іншими освітніми закладами та ін⁵²⁶. Автономність сучасних закладів вищої освіти як принцип їх функціонування уможливорює створення й реалізацію навчально-наукових проектів з поглиблення іншомовної підготовки студентів різних напрямів підготовки, тому є для нас суттєвим середовищним принципом.

5. Принцип *соціальної відповідальності*, що визначає, з одного боку, урахування інтересів соціуму в забезпеченні основних кваліфікаційних характеристик випускника ЗВО, з іншого – єдність науки і освіти в функціонуванні зв'язків університету із зовнішніми соціальними інституціями як в Україні, так і за кордоном. Цей принцип визначає, окрім іншого, репутацію закладу вищої освіти на вітчизняному та міжнародному ринку праці, а також його регіональний рейтинг та внутрішній імідж. Останні показники є, без сумніву, середовищними, оскільки дають змогу розвивати внутрішнє середовище університету як динамічне нелінійне утворення, що підлягає законам синергетичного розвитку (за: О. Вознюк, 2012)⁵²⁷.

Таким чином, нами розглянуто структуру та принципи функціонування освітнього середовища університету. На підставі аналізу поняття середовища

⁵²⁶ Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38.

⁵²⁷ Вознюк, О. В. 2012. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

в його освітньому контексті відзначено основні типи середовища, що мають відношення до теми дослідження – соціальне, інформаційне та мовне. В межах поняття соціального середовища визначено його основні параметри (суспільний та матеріально-побутовий). Інформаційне середовище закладу вищої освіти представлено як сукупність трьох основних компонентів – освітньої політики університету, стандартів менеджменту та електронного керування. Відзначено взаємозумовленість інформаційного та освітнього середовища; узагальнююче поняття визначено як комплекс інформаційних ресурсів і технологій, що ґрунтуються на нормативно-правових засадах конкретної країни та освітніх стандартах, прийнятих для певного напрямку підготовки фахівців. Проаналізовано мовне, іншомовне та професійно орієнтоване іншомовне середовище закладу вищої освіти як потужний чинник формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

З'ясовано категоріально-понятійний зв'язок освітнього середовища, освітньої системи та освітнього простору. Сформульовано висновок про те, що *освітнє середовище закладу вищої освіти* – це складник суспільного освітнього простору, що характеризується загальними просторово-освітніми ознаками і має, водночас, власну специфіку, детерміновану можливостями автономії та специфікою суб'єкт-суб'єктних відносин в межах ЗВО. Обґрунтовано провідні складові освітнього середовища університету – нормативно-правову, соціокультурну, соціально-комунікативну, інформаційно-технологічну, матеріально-технічну. Відзначено основні принципи функціонування університетського освітнього середовища: системності, холістичності, гуманізму, автономії, соціальної відповідальності.

Висновки до другого розділу

У розділі з'ясовано концептуальні засади формування змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери, з виокремленням іншомовного складника названої підготовки. З цією метою окреслено

специфіку реалізації завдань діяльності закладу вищої освіти (за Законом України «Про вищу освіту») в іншомовній підготовці студентів; на підставі названого аналізу подано основні *суперечності*, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Сформульовано концептуальні засади визначення загальноєвропейських вимог до компетенцій та компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті їх іншомовної підготовки (здатність вивчати, здатність до пошуку, здатність розвивати рівень своїх мислительних процесів, навички співробітництва, здатність до діяльності, здатність до адаптації). Сформульовано висновок, що іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах глобалізації набуває певної стандартизації, що ґрунтується на сукупності принципів плюралізму, лінгворелятивізму, комплементарності. Доведено, що **на рівні концепції** іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні може розглядатися в кількох основних контекстах – загальносоціальному, галузевому, соціально-груповому, індивідуально-особистісному.

Обґрунтовано думку, що стандарти підготовки фахівців соціальної роботи за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (2019) передбачають формування у них інтегральної, загальних та спеціальних фахових компетентностей.

З'ясовано зміст та специфіку реалізації основних моделей та технологій підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. З метою розкриття основ такого моделювання визначено особливості професійної підготовки фахівців соціальної сфери в деяких зарубіжних країнах, та подано різноманітні підходи й критерії моделювання названої підготовки в Україні – контекстний, рольовий, ідеального взірця, інституційно-формальний, білінгвальний, персоніфікований та ін. Обґрунтовано необхідність здійснення моделювання професійної підготовки фахівців соціальної сфери за інституційно-змістовим критерієм, який уможливив виокремлення чотирьох основних моделей названої підготовки: 1) практично-функціональної моделі

(що представляє органічне поєднання двох напрямів підготовки фахівців соціальної сфери – «соціальний педагог» та «соціальний працівник»); 2) двоступеневу (що репрезентує підготовку фахівців соціальної сфери як у закладах вищої освіти III – IV рівнів акредитації, так і в коледжах, ліцеях, вищих училищах); 3) спеціалізаційну (що представляє розширення та нарощування різноманітних кваліфікацій фахівців соціальної сфери); 4) уніфіковану, що склалася в Україні внаслідок узгодження переліку напрямів підготовки фахівців соціальної сфери в єдиний напрям 231 «Соціальна робота», галузі «Соціологія».

Відзначено специфіку іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери залежно від кожної з названих моделей. Представлено особливості викладання іноземних мов для майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників у закладах вищої освіти, що взяли участь в експерименті, насамперед, Житомирському державному університеті імені Івана Франка (як реалізація програми «Мовні стратегії»), та Рівненському державному гуманітарному університеті (як поступове нарощування кількості навчального часу на вивчення іноземних мов, та розробку спеціальної методичної системи вивчення іноземних мов).

З'ясовано особливості організації та реалізації іншомовної освіти *в європейських країнах* з метою окреслення затребуваних вітчизняною системою освіти тенденцій іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в університетах України. Встановлено, що європейський досвід означеної підготовки поступово впроваджується у вітчизняну систему підготовки фахівців на підставі ратифікованих Україною документів про вивчення іноземних мов на різних ступенях освіти. Сформульовано висновок, що на структуру і зміст іншомовної підготовки студентів у країнах Європи впливає сукупність робочих мов Європейського Союзу (англійська, німецька, французька, італійська, голландська), оскільки саме їх найчастіше обирають для вивчення майбутні фахівці, та перелік офіційних мов ОБСЄ та НАТО

(англійська, французька), ООН та ЮНЕСКО (англійська, французька, іспанська, російська, арабська). Важливе значення для іншомовної підготовки студентів у країнах ЄС має прийнята більшістю країн модель «рідна мова плюс дві іноземні».

Обґрунтовано думку про основні труднощі і проблеми, що виникають в іншомовній підготовці фахівців у європейському освітньому просторі, передовсім, низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови (особливо якщо не йдеться про англійську мову), та прагнення «шліфувати» саме англійську в умовах вивчення кількох іноземних мов. Встановлено, що вивченню іноземних мов студентами, незалежно від майбутнього фаху, сприяють прийняті в європейських країнах освітні стандарти, які вміщують три основні позиції: 1) кваліфікаційні характеристики випускника передбачають вимоги до знання іноземних мов на рівні сертифікату B2; 2) вивчення іноземних мов виведено поза межі обов'язкових предметів, визначених навчальним планом; 3) англійська мова як основа іншомовної підготовки в жодному з документів не визнається в такому статусі, однак більш як третина напрямів підготовки фахівців визнають англійську як іноземну мову для підготовки фахівців за стандартною кількістю кредитів ECTS.

На основі аналізу досвіду іншомовної підготовки фахівців у Британії, Словаччині, Німеччині, Франції та Польщі, сформульовано висновок про переважну автономність університетів у визначенні переліку, способів організації, форм і методів іншомовної освіти. Обґрунтовано думку, що іншомовна підготовка фахівців та її зміст зумовлені потребами ринку праці, з одного боку, та загальними полікультурними й глобалізаційними процесами в Європі – з іншого. Крім того, однією з провідних тенденцій в іншомовній підготовці фахівців за кордоном визнано домінацію англійської мови над іншими іноземними у змісті освіти зарубіжних університетів для студентів немовних спеціальностей.

З'ясовано категоріально-понятійний зв'язок освітнього середовища, освітньої системи та освітнього простору. Сформульовано висновок про те, що освітнє середовище закладу вищої освіти – це складник суспільного освітнього простору, що характеризується загальними просторово-освітніми ознаками і має, водночас, власну специфіку, детерміновану можливостями автономії та специфікою суб'єкт-суб'єктних відносин в межах ЗВО. Обґрунтовано провідні складові освітнього середовища університету – нормативно-правову, соціокультурну, соціально-комунікативну, інформаційно-технологічну, матеріально-технічну. Відзначено основні принципи функціонування університетського освітнього середовища: системності, холістичності, гуманізму, автономії, соціальної відповідальності.

Зміст розділу представлено у публікаціях автора ^{528 529 530 531 532}.

⁵²⁸ Павелків К. М. Ретроспективний аналіз підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні. *Наукові записки* : зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СХХХХІІІ (143). С. 155–164.

⁵²⁹ Павелків К.М. Іншомовна підготовка фахівців у Республіці Польща в контексті європейської мовної політики. *Українська полоністика*. 2018. № 15. С. 18–27.

⁵³⁰ Павелків К. М. Система професійної підготовки педагогів у Західній Європі: термінологічний аналіз. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 6. С. 124–134.

⁵³¹ Павелків К. М. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук, пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2016. Вип. 14 (57). С. 69–73.

⁵³² Павелків К. М. Рефлексивні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Нова педагогічна думка* : наук.-метод. журн. 2015. № 3(83). С. 51–54.

РОЗДІЛ 3.

ДІАГНОСТИКА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Структурування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Професійна підготовка фахівців у будь-якому соціумі детермінується певним суспільним замовленням, яке відображає сукупність їх фахових знань, умінь, навичок, особистісних характеристик – того, що в комплексі прийнято називати професійною компетентністю. Теоретичні розробки в галузі професійної компетентності ведуться досить давно; вони сконцентровані в європейських документах про освіту, в тому числі вищу, про життєві компетентності/компетенції особистості, про ключові та професійні компетенції та ін. Йдеться, насамперед, про затверджені Радою Європи рекомендації «Підвищення ефективності і справедливості навчання» (2006) та «Підготовка молоді до XXI століття» (2008), «Рекомендації ключових компетенцій для безперервної освіти» (2006), а також про затверджений ЮНЕСКО документ під назвою «Освіта для всіх» (2009).

Пакет компетенцій, прийнятий в Раді Європи, містить, таким чином, *дві провідні групи компетенцій*, необхідних як кожній людині для життя, так і фахівцеві – для реалізації своїх професійних функцій. До першої групи віднесено здатність створювати сприятливі умови для навчання та самонавчання, працювати в мультикультурному та соціально неоднорідному середовищі; здатність співпрацювати в групі, команді; вміння користуватися сучасними інформаційними технологіями, розширювати свої знання, вміння й навички; здатність розпізнавати й вирішувати проблеми, в тому числі й конфліктного характеру. Друга група компетенцій вмістила: вміння успішно функціонувати в суспільстві знань, здатність критично мислити, вміння творчо і інноваційно мислити і т.і.

Розробляючи програму педагогічного експерименту стосовно перевірки ефективності моделі та методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету, нами було проаналізовано різноманітні **підходи до структурування іншомовної комунікативної компетентності** означених фахівців як результату нашого експерименту. Зважаючи на велику кількість науковців, які сьогодні вивчають проблеми формування комунікативної та іншомовної комунікативної компетентності студентів, в тому числі майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів, ми прагнули до певного узагальнення дослідницьких позицій авторів. Так, загальні положення комунікативної компетентності фахівців соціальної сфери розглянуто в працях Н. Буртової (2004)⁵³³, Р. Вайноли (2010)⁵³⁴, Д. Годлевської (2007)⁵³⁵, А. Капської (2005)⁵³⁶, Н. Майструк, А. Кабанцової (2011)⁵³⁷, О. Канюк, І. Козубовської (2008)⁵³⁸.

В. Баранюк (2014)⁵³⁹ зазначає, що комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери формується під впливом певних груп чинників, серед яких провідне місце займають індивідуально-психологічні та соціально-психологічні, а саме – потреби, інтереси, мотивація, здібності, соціальний досвід, індивідуально-психологічні процеси (уява, увага, пам'ять, мислення, мовлення). А. Капська (2003)⁵⁴⁰, аналізуючи динаміку комунікативної компетентності фахівців соціальної сфери, стверджує, що

⁵³³ Буртовая, Н. Б., 2004. *Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов)*. Кандидат наук. Сибирский государственный технологический университет.

⁵³⁴ Вайнола, Р. Х., 2010. Змістові аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. праць (Серія: 11 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»). Вип. 11, с. 60–68.

⁵³⁵ Годлевська, Д. М., 2007. *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.05. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 23 с.

⁵³⁶ Капська, А. Й. 2005. *Соціальна робота*: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літератури.

⁵³⁷ Майструк Н.О., Кабанцова А.О. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. – вип.3 (1). – 2011. – С.70-74.

⁵³⁸ Канюк, О. Л., Козубовська, І. В. 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників*: [монографія]. Ужгород: УжНУ.

⁵³⁹ Баранюк, В. В., 2014. Сучасні підходи до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія Педагогіка, № 4, с. 37-42.

⁵⁴⁰ Капська, А. ред., 2003. *Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом*. Київ: ДЦССМ.

вагомість означеної компетентності суттєво зросла в зв'язку з необхідністю прояву емпатійності, достовірності, переконливості, аргументованості у спілкуванні з клієнтом. Р. Вайнола (2010)⁵⁴¹ переконана, що закладені в процесі навчання майбутніх фахівців соціальної сфери комунікативні вміння стануть основою змісту професійно-комунікативної діяльності цих фахівців по завершенню навчання. Вважаємо для нашого дослідження важливою думку Ю. Ємельянова (1991)⁵⁴² про те, що найважливіше в процесі формування комунікативної компетентності фахівців – це досвід спілкування. Набуття досвіду іншомовного спілкування в процесі навчання, на нашу думку, складає основу іншомовної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів.

Результатом іншомовної підготовки студента в процесі його навчання у ЗВО є сформована у нього іншомовна комунікативна компетентність. Як складне динамічне утворення, іншомовна комунікативна компетентність повинна мати чітко окреслену (з урахуванням майбутнього професійного фаху та змісту професійної підготовки) **структуру**, яка б відображала різні аспекти означеної компетентності, що розвиваються у процесі професійної підготовки. Педагогічна наука накопичила чимало методологічних, теоретичних, методичних підходів до структурування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, виходячи з їх майбутньої професійної діяльності, змісту професійної підготовки, особистісної мотивації до вивчення іноземних мов, рівня розвиненості психічних процесів (пам'яті, мислення, уяви, уявленні тощо) та ін. С. Петрушин (2000)⁵⁴³ пропонує виділяти такі компоненти загальної комунікативної компетентності фахівців: когнітивний (здатність до соціальної перцепції, наявність знань про психологічні основи комунікативної взаємодії та ін.), виконавський (розвинені комунікативні уміння й навички),

⁵⁴¹ Вайнола, Р. Х., 2010. Змістові аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. праць (Серія: 11 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»). Вип. 11, с. 60–68., с.65.

⁵⁴² Ємельянов, Ю. Н., 1991. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*: автореф. дис. доктора психол. наук. Ленинградский государственный университет, 18 с.

⁵⁴³ Петрушин, С. В. 2000. *Психологический тренинг в многочисленной группе*. Методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек. Москва: Академический проект.

емоційний (система уявлень, наявного соціального досвіду та ін.). О. Сидоренко (2006)⁵⁴⁴ вводить до структури комунікативної компетентності комунікативні знання, здібності та вміння. У дослідженні Н. Волкової та В. Полторак (2014)⁵⁴⁵ комунікативна компетентність соціального педагога складається з усвідомленої цінності професійної комунікації, сукупності комунікативних умінь та емоційного інтелекту фахівця.

Структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців концептуально пов'язана зі структурою комунікативної компетентності загалом; остання входить до числа базових життєвих компетенцій особистості, визначених європейськими документами про освіту⁵⁴⁶ (В. Хутмахер, 1997). Найчастіше структура комунікативної компетентності представляється науковцями в єдності лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного компонентів; почасти лінгвістична компетенція замінюється мовною, а прагматична – мовленнєвою. Ян Ван Ейк (1990) виділяє в структурі іншомовної комунікативної компетентності лінгвістичну (словниковий запас і граматику), соціокультурну (обізнаність зі специфікою культурних універсалій носіїв мови), соціолінгвістичну (здатність використовувати мовний ресурс залежно від мовної ситуації), стратегічну (здатність використовувати невербальну чи пара лінгвістичну комунікацію при нестачі звичайної), дискурсивну (вміння інтерпретувати інформацію з метою створення зв'язних текстів), соціальну (здатність до взаємодії з іншими учасниками комунікативного процесу) компетенції⁵⁴⁷. Є. Абдрузякова (1996)⁵⁴⁸ обґрунтувала таку структуру іншомовної комунікативної

⁵⁴⁴ Сидоренко, О. В. 2006. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. СПб.: Питер.

⁵⁴⁵ Волкова, Н. П., Полторак, В. А., 2014. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, №2 (8), с. 31-36., с.33.

⁵⁴⁶ Hutmacher, W., 1997. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Strasburg .*Council for Cultural Cooperation (CDCC)*. [online] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> [Accessed 19 May 2019].

⁵⁴⁷ Van Ek, J. A. and Trim, J. L. M. 2007. *Waystage 1990. Council of Europe . Conseil de L'Europe*. New York: Cambridge University.

⁵⁴⁸ Абдурязкова, Е. П., 2010. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста. *Вектор*

компетентності: мовний (лінгвістичний), соціокультурний, рефлексивний компоненти. А. Микитишин (2016)⁵⁴⁹, аналізуючи структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів, виділила у ній фактично ті само компоненти – мовний, дискурсивний, соціолінгвістичний, стратегічний, соціальний; проте додала до традиційної структури ще суто педагогічні складники – професійно-діяльнісний, психофізіологічний та навчальний. Л. Бахман та А. Плеймер (1982)⁵⁵⁰ у цій комунікативній компетентності визначають лише три компоненти – мовний, стратегічний і психофізіологічний, Г. Архіпова (2006)⁵⁵¹ – п'ять (лінгвістичний, тематичний, соціокультурний, компенсаторний, навчальний). Вважаємо значущим для нашого дослідження виокремлення в структурі іншомовної комунікативної компетентності саме компенсаторного (здатність домагатися взаєморозуміння в процесі оволодіння іноземною мовою) та тематичного (володіння екстралінгвістичною інформацією) складників, оскільки для фахівців соціальної сфери ці компоненти іншомовної компетентності мають суттєве професійне значення.

Щодо структури іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, то цей феномен аналізується в наукових працях учених-педагогів набагато рідше, ніж стосовно фахівців інших галузей знання, – оскільки представляє собою чітко виражений міждисциплінарний інтегрований продукт іншомовної підготовки означених фахівців. Крім того, структура іншомовної комунікативної компетентності, що обґрунтовується окремими дослідниками, ще рідше стосується фахівців соціального профілю.

науки Тольяттинського державного університета, [online] 3 (13), с. 350-352. Режим доступу: <http://www.avkrasn.ru/article-996.html> [Дата звернення 30 травня 2019].

⁵⁴⁹ Микитишин, А. А., 2016. Структурні компоненти професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*, № 3, с.142-147.

⁵⁵⁰ Bachman, L. F., Plamer, A. S., 1982. The construct validation of some Components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*. Vol. 16. № 3, pp. 449–465.

⁵⁵¹ Архіпова, Г. С., 2006. *Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля)*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. 13.00.08. Читинский государственный университет, 212 с.

Так, в дослідженні Н. Стеценко (2001)⁵⁵² структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців представлена в сукупності гностичної, регулятивної, рефлексивно-статусної, нормативної та комунікативної характеристики. О. Миколюк (2013)⁵⁵³ структурує іншомовну комунікативну компетентність на основі компетенцій – мовної (лінгвістичної), соціокультурної, соціолінгвістичної, прагматичної, дискурсивної, стратегічної. У дослідженні Т. Чернюк (2017)⁵⁵⁴ іншомовна комунікативна компетентність фахівців подана в сукупності таких компонентів – лінгвістичного, графічного, комунікативного, соціокультурного, навчального, фахового, суб'єктного.

Більш близькими до нашого розуміння структури іншомовної комунікативної компетентності, на нашу думку, є дослідження, що використовують не *компетентнісний* (різні компетенції в складі іншомовної комунікативної компетентності), а власне *функціональний* підхід (за якого кожен компонент несе на собі різне смислове навантаження, виходячи з процесів, які його забезпечують). Так у дослідженні В. Галкіної (2014)⁵⁵⁵ іншомовна комунікативна компетентність складається з мотиваційно-цільового, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів; дослідження Т. Власюк (2012)⁵⁵⁶ репрезентує такі основні компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівців: гностичний,

⁵⁵² Стеценко, Н. М., 2016. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*, [online] 29, с. 185-191. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/2187/1> [Дата звернення 10 травня 2019].

⁵⁵³ Миколюк, О. П., 2013. Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *VI Международная научно-практическая конференция «Образовательный процесс: взгляд изнутри» (17–18 декабря 2013 г.)*. [online] Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelniy-process/2_mikolyuk.htm [Дата звернення 12 травня 2019].

⁵⁵⁴ Чернюк, Т., 2017. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*, вип.19, с. 358-363.

⁵⁵⁵ Галкіна, В. Д., 2014. Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*, № 4(41), с. 24-29.

⁵⁵⁶ Власюк, Т. С., 2012. Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як теоретична проблема. *Вісник психології і педагогіки: збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*. [online] Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> [Дата звернення 14 квітня 2019].

комунікативний, емоційний; Г. Чередніченко (2017)⁵⁵⁷ представляє структуру означеної компетентності в поєднанні мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та емоційно-вольового компонентів; Н. Завіниченко (2003)⁵⁵⁸ пропонує поєднувати в структурі іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців гностичний, комунікативний та емоційний компоненти.

Отож, можна дійти висновку про певну усталеність складників комунікативної компетентності фахівців соціальної сфери, згідно з дослідженнями психологів, соціологів, соціальних педагогів; учені вводять до структури означеної компетентності:

- 1) комунікативні *знання*: знання про спілкування, його різновиди, закономірності розвитку комунікації, ефективні методи спілкування (в тому числі іноземними мовами), ступінь розвиненості комунікативних умінь тощо;
- 2) комунікативні *вміння*: вміння ефективно спілкуватися, налагоджувати комунікативну взаємодію, здійснювати комунікативну медіацію, вести дискусію, реалізувати різноманітні стилі спілкування та ін.;
- 3) комунікативні *навички*: навички обирати стиль спілкування та мовлення залежно від стилю іншого учасника процесу комунікації, здатність правильно інтерпретувати та передавати отриману в процесі комунікації інформацію, навички швидко та адекватно реагувати на комунікативні транзакції іншого суб'єкта спілкування та ін.

Виходячи з аналізу наукових джерел та власного авторського науково-педагогічного досвіду, ми окреслюємо структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в єдності таких компонентів:

1. Мотиваційно-аксіологічного, в межах якого можливо буде обґрунтувати основні мотиваційні чинники, що спонукають студентів до вивчення іноземних мов, виходячи з їх майбутньої професійної діяльності в

⁵⁵⁷ Чередніченко, Г. А., 2017. Сутність і структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. *Міжнародний філологічний часопис. Науковий вісник НУБіП України. Серія Філологічні науки*, № 272, с. 151-159.

⁵⁵⁸ Завіниченко, Н. Б., 2003. *Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти*. Кандидат наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України., с.47.

соціальній сфері. До цього компонента ми також відносимо аксіологічний складник, враховуючи непересічну цінність спілкування в професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

2. **Когнітивного**, який визначає сукупність знань з іноземної мови майбутніх фахівців соціальної сфери, що представлені професійним вокабуляром, знаннями граматики, орфографії, стилістики іноземної мови в межах, необхідних для її використання в професійній сфері.

3. **Діяльнісно-методичного**, який відображає дві сторони процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: 1) діялісну як процес навчання, засвоєння, відтворення знань з іноземної мови у вигляді мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок, та поведінкову – як способи поведінки студентів в навчальній та квазіпрофесійній комунікативній діяльності іноземною мовою; 2) методичну, в процесі реалізації якої відбувається формування іншомовних комунікативних умінь фахівців соціального профілю під впливом розробленої нами і реалізованої методики їх іншомовної підготовки.

4. **Рефлексивно-оцінного**, що визначає й формує здатність студентів до адекватної самооцінки досягнутого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та інших само-процесів – самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення у процесі вивчення іноземної мови.

Розкриємо зміст та сутність представленої структури іншомовної комунікативної компетентності детальніше.

Мотиваційно-аксіологічний компонент розкриває аксіологічну сутність іншомовного спілкування та мотивує студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери – до ефективного формування своєї іншомовної комунікативної компетентності шляхом набуття відповідної сукупності знань, умінь і навичок іншомовного спілкування, а також особистісних якостей, що супроводжують цей процес. Як відомо, у навчанні мотивація відображає як внутрішній його контекст (орієнтований на процес засвоєння знань та результат – у вигляді оцінки, схвалення, диплома, сертифіката та ін.), так і

зовнішній (як прагнення до нагороди / схвалення, та уникнення невдачі – осуду, несхвалення). Крім того, важливе значення в навчальній мотивації має її модальність – емоційна забарвленість, що виступає як суттєвий чинник іншомовної підготовки, оскільки передбачає емоційне наповнення всіх комунікативних процесів, що супроводжують процес вивчення іноземних мов у різних формах – традиційній аудиторній, позааудиторній, неформальній.

Стосовно мотивації вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки, то ми вважаємо, що її варто розглядати у триєдності мега-, макро- та мікромотиваційних чинників. Така ступеневість, на нашу думку, дає можливість розрізняти глобальні та локальні характеристики мотивації вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями соціальної сфери. Так, до найбільш узагальнених, *мегачинників*, що мотивують студента до формування власної іншомовної комунікативної компетентності, ми можемо віднести:

- 1) усвідомлення себе як суб'єкта європейського соціуму, європейського ринку праці, що передбачає певну уніфікованість трудових операцій та професійної підготовки до них;
- 2) розуміння єдності світового співтовариства в процесах соціальної маргіналізації, соціального виключення, соціальних девіацій, – адже (з незначними модифікаціями) сфера соціального захисту спрямована на роботу зі стабільними категоріями клієнтів;
- 3) усвідомлення необхідності міжнародної співпраці та інформаційного обміну в соціальній сфері, що вимагає іншомовної підготовки широкого кола гуманітарних професій;
- 4) окреслення себе суб'єктом глобальних діджиталізаційних процесів, та суб'єктом спільного інформаційного соціального простору.

Макрочинники, напевно, мають відображати процеси співвіднесення особистісних і глобальних соціальних характеристик професії фахівця соціальної сфери, тому до них ми відносимо:

- 1) мотивацію встановлення широкого кола комунікативних зв'язків різними мовами – професійних, соціальних, культурних;

- 2) усвідомлення ролі й значення іноземної мови / мов у побудові власної професійної кар'єри, розвитку свого освітнього рівня, окреслення свого професійного й соціального статусу;
- 3) розуміння прогностичних можливостей іноземних мов у саморозвитку та самоосвіті на рівні інформальної та неформальної, – з метою розвитку своїх професійних знань, вмінь і навичок надання соціальних послуг клієнтам незалежно від їх мовної належності.

Найбільш локальний, *мікрорівень* мотивації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає урахування індивідуальних інтересів та потреб у вивченні іноземних мов. Тому до цього рівня ми відносимо:

- 1) індивідуальні комунікативні мотиви студента, сутність яких полягає в отриманні задоволення від самого процесу вивчення іноземної мови в професійній сфері;
- 2) усвідомлення індивідуальної цінності знання іноземних мов, що детермінує власний професійний розвиток упродовж багатьох років;
- 3) прагнення розширити коло своїх комунікативних зв'язків в доступному інформаційному просторі, використовуючи знання іноземної (передовсім, англійської) мови.

Представлена вище ієрархія мотивів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяє заключити, що названі мотиви значною мірою визначають рівень зацікавленості студентів у вивченні іноземної мови, стійкий та активний характер цього процесу, націленість на результат (у вигляді не лише високої оцінки та відповідного уніфікованого рівня володіння мовою, але й відчуття задоволеності від можливості спілкування іноземною мовою).

Традиційно вчені (Т. Алексєєнко, 2011⁵⁵⁹; А. Дусавицький, 1987⁵⁶⁰; М. Заброцький, 2000⁵⁶¹; О. Литовченко, 2008⁵⁶²; К. Лох, 2002⁵⁶³; А. Маркова,

⁵⁵⁹ Алексєєнко, Т. Ф., 2011. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, № 4, с. 4–10.

1990⁵⁶⁴; О. Реан, 1990⁵⁶⁵; Л. Яременко, 2014⁵⁶⁶) поділяють мотиви діяльності особистості на пізнавальні та соціальні. Специфіка нашого дослідження полягає в тому, що сфера накладання двох названих груп мотивів суттєво більша, аніж би якщо йшлося про підготовку фахівців інших галузей – економіки, права, природничо-математичних наук та ін. Останнє пов'язано з соціальним змістом майбутньої професійної діяльності студентів, тому *пізнавальна діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери є за змістом соціальною, а соціальна мотивація – професійно спрямованою.*

Особливості пізнавальної і соціальної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери в змістовому відношенні представлено нами на рис.3.3.

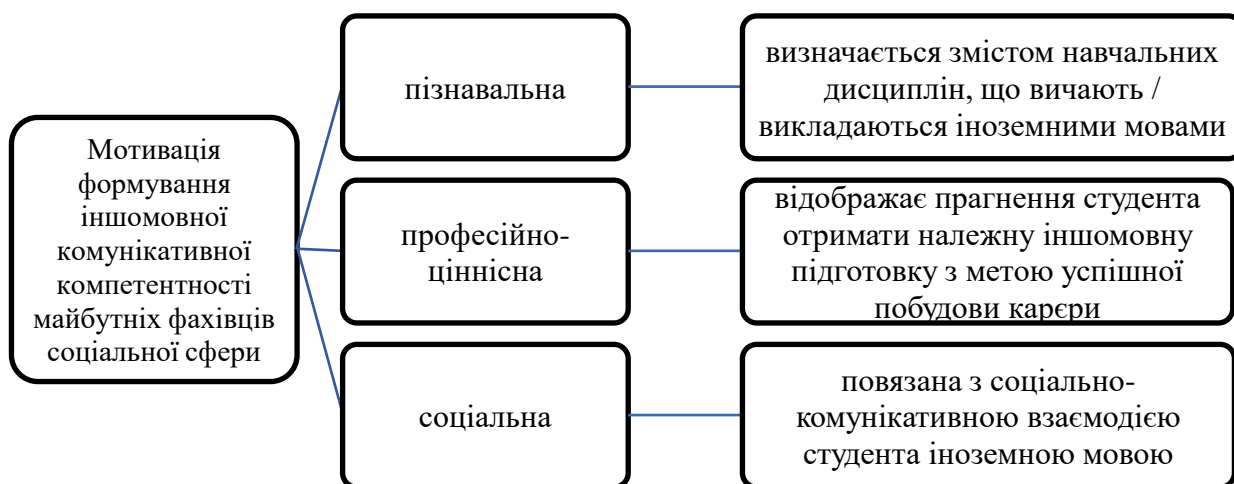


Рис.3.1. Пізнавальна та соціальна мотивація майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі іншомовної підготовки (розроблено автором)

⁵⁶⁰ Дусавицкий, А. К. 1987. *Мотивы учебной деятельности студентов*: учебное пособие. Харьков: ХГУ.

⁵⁶¹ Заброцький, М. М. 2000. *Педагогічна психологія*: курс лекцій. Київ: МАУП.

⁵⁶² Литовченко, О. В., 2008. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 12, кн. 1, с. 265-271.

⁵⁶³ Лох, К. В., 2002. К проблеме формирования высокой мотивации и эффективных навыков учения у студентов-психологов. *Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології*: Матер. Міжнар.наук.конф., присв. 35-річчю наукової та педаг. діяльн. акад. С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001р., м.Київ). Т.1. К.: Міленіум, 412с.

⁵⁶⁴ Маркова, А. К. 1990. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение.

⁵⁶⁵ Реан, А. А., 1990. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. *Вопросы психологии*, №2, с.77-81.

⁵⁶⁶ Яременко, Л., 2014. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*, №3, с. 69-74.

Виходячи з рис.3.1 та з досліджень А. Дусавицького (1987)⁵⁶⁷, зазначимо, що *пізнавальні* мотиви студентів полягають:

- 1) у формуванні стійких теоретичних інтересів майбутніх фахівців;
- 2) у розвитку навчально-професійних мотивів отримання нових знань;
- 3) у розвитку безпосереднього інтересу до іноземної мови, та опосередкованого майбутньою професією;
- 4) в реалізації потреби розширення кола знань за рахунок використання іноземної мови;
- 5) в мотивації до отримання інтелектуального задоволення від пізнання нового в курсі іноземної мови.

Сукупність *соціальних* мотивів майбутніх фахівців соціальної сфери може бути представлена так:

- 1) потреба в розширенні свого комунікативного простору в особистісній та професійній сфері за рахунок іноземної мови;
- 2) мотив отримання схвалення від значущих референтних осіб стосовно рівня володіння іноземними мовами;
- 3) мотивація уникнення невдачі як недостатнього рівня володіння іноземною мовою;
- 4) потреба забезпечення успіху в майбутній професійній діяльності.

Як свідчить дослідження А. Маркової (1990)⁵⁶⁸, структура навчальних мотивів може бути дещо більш розширеною: мотиви, закладені в навчальній діяльності; мотиви, що лежать поза навчальною діяльністю; негативні навчальні мотиви. Співвідношення цих мотивів та іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери подано нами в таблиці 3.1.

Щодо другого елемента мотиваційно-аксіологічного складника іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців іноземних

⁵⁶⁷ Дусавицкий, А. К. 1987. *Мотивы учебной деятельности студентов*: учебное пособие. Харьков: ХГУ.

⁵⁶⁸ Маркова, А. К. 1990. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение.

мов, то він відображає ціннісні аспекти названої компетентності, притому в кількох проявах:

- 1) як цінність комунікації в професійній діяльності фахівця соціальної сфери, в тому числі й комунікації іноземними мовами;
- 2) як цінність самої іноземної мови, яка, засвоєна на належному рівні, уможливорює розширення й поглиблення процесів саморозвитку, самоосвіти, самоактуалізації фахівця;
- 3) іншомовна компетентність як соціокультурна цінність.
- 4) Таким чином, у межах аксіологічного елемента мотиваційно-аксіологічного складника досліджуваної нами іншомовної комунікативної компетентності визначаються ціннісні характеристики процесу професійної підготовки, представлені у науковому доробку В. Варшаловського (2008)⁵⁶⁹, Л. Кобильнік, Н. Фалько (2006)⁵⁷⁰, Т. Кривко, О. Поліщук (2008)⁵⁷¹, Т. Левченко (2002)⁵⁷², В. Молодиченко (2009)⁵⁷³, В. Огнев'юка (2003)⁵⁷⁴, Ю. Пелеха (2009)⁵⁷⁵, О. Савченко (1997)⁵⁷⁶, О. Філіппова (2009)⁵⁷⁷ та ін.

⁵⁶⁹ Варшаловский, С., 2008. Ценность образования на разных этапах жизни. *Новые знания*, № 4, с. 27-31.

⁵⁷⁰ Кобильнік, Л. М., Фалько, Н. М., 2006. Визначення життєвих планів та цінностей студентської молоді. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія „Педагогіка”*, № 5, с. 11-14.

⁵⁷¹ Кривко, Т. А., 2009. Цінності в освіті та цінність освіти. *Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Питання сучасної науки і освіти»*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/krivko-ta-kpsih-polischuk-om-tsinnosti-v-osviti-ta-tsinnist-osviti/> [Дата звернення 15 травня 2019].

⁵⁷² Левченко, Т. І. 2002. *Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах*: [монографія]. Вінниця: «Нова книга».

⁵⁷³ Молодиченко, В. В., 2009. Освіта, як цінність: зміна пріоритетів в епоху глобалізації. *Гілея. Збірник наукових праць*, № 25, с. 185-191.

⁵⁷⁴ Огнев'юк, В. О., 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)*: автореф. дис. доктора філос. наук. 09.00.03. Київський національний університет імені Т. Шевченка, 36 с.

⁵⁷⁵ Пелех, Ю., 2009. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно суцього. *Вища освіта України*, № 3, с. 21-29.

⁵⁷⁶ Савченко, О. Я., 1997. Цілі і цінності реформування сучасної школи В: *Філософія освіти в сучасній Україні. Філософія всеукраїнської освіти та стан її розробки в Україні*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ: [б.в.], с. 98-110.

⁵⁷⁷ Филиппов, А., 2009. Ценность университетского образования. *Отечественные записки*, [online] №1 (2). Режим доступу: <http://magazines.russ.ru> [Дата звернення 07 квітня 2019].

Таблиця 3.1

Співвідношення навчальних мотивів та іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери

Група навчальних мотивів	Структура цієї групи мотивів	Зв'язок з іншомовною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери
Мотиви, закладені в навчальній діяльності	Мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності; Мотиви пізнання нових фактів та відомостей; Мотивація опанування теоретичними знаннями, узагальненими способами дій; Мотиви інтелектуальної активності; Мотиви подолання перешкод у навчальній діяльності	У формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів закладено мотиви пізнання іноземної мови як нового в теоретичному й практично-комунікативному контексті; мотиви подолання перешкод у вивченні іноземної мови, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю;
Мотиви, що знаходяться поза навчальною діяльністю	Мотиви обов'язку і відповідальності перед референтними особами та суспільством; потреба в професійному самовизначенні; мотивація отримання добрих оцінок, прагнення престижу в групі та ін.	Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери підтримує реалізацію потреби особистості в професійному самовизначенні, в формуванні особистісного й професійного престижу особи, компетентної в знанні іноземних мов та вмінні використовувати їх у майбутній професії. Важливе місце у цій групі мотивів посідає мотивація співробітництва у вивченні й засвоєнні іноземних мов, оскільки діалогічні форми навчання іноземним мовам використовуються як найбільш ефективні

Продовження таблиці 3.1

Негативні навчальні мотиви	Мотивація уникнення невдачі, потреба запобігати прикроцям та несхвальній оцінці та ін.	Мотивація уникнення невдачі сприяє розвитку позитивної мотивації на формування іншомовної комунікативної компетентності, на отримання схвалення з боку значущих референтних осіб – викладачів іноземних мов та білінгвальних курсів, зарубіжних викладачів та волонтерів, якщо такі долучаються до іншомовної підготовки студентів
----------------------------	--	--

Джерело: розроблено автором

Зазначена аксіологічна компонента визначає, таким чином:

- 1) цінності свободи, вільного вибору професійної діяльності засобами іншомовного спілкування;
- 2) цінності суспільної значущості іноземних мов як способу пізнання інших культур в об'єднаному людському соціумі;
- 3) цінності людських комунікацій (незалежно від мовної належності суб'єктів комунікативного процесу) задля вирішення проблем соціального захисту, супроводу, кризової допомоги, опіки й піклування в професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

Як свідчить опис мотиваційно-аксіологічного компонента іншомовної комунікативної компетентності, цей компонент є комунікативним за змістом та мотиваційним за цільовими орієнтирами. Розвинена мотивація формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ґрунтується на належному рівні знань – передовсім, знань іноземної мови / мов, притому в контексті обраної професії. Тому другим складником досліджуваної нами іншомовної комунікативної компетентності ми обрали **когнітивний**, що забезпечує реалізацію змісту іншомовної підготовки студентів з особливим акцентом на їх лінгвістичну підготовку і формування іншомовних комунікативних *знань* в тій чи іншій іноземній мові.

Як свідчать наукові пошуки вчених (О. Вовк (2014)⁵⁷⁸, Р. Стернберг, (1985)⁵⁷⁹, Ю. Юсеф (2013)⁵⁸⁰, Р. Яківчек, Н. Гуцуляк, (2010)⁵⁸¹ та ін.), до когнітивного компонента комунікативної компетентності вчені найчастіше відносять:

- знання загальних норм та правил різних видів спілкування;
- належний рівень мовлення, що визначає передачу, прийняття, продукування комунікативними даними;
- знання основ невербального спілкування;
- розуміння суб'єктних (вікових, статевих, соціокультурних) характеристик учасників комунікативного процесу;
- усвідомлення цілей комунікації та відповідної поведінки всіх суб'єктів комунікативного процесу залежно від поставленої мети;
- знання комунікативних стратегій та психологічних характеристик комунікативного процесу.

Наведені вище загальні когнітивні характеристики комунікативної компетентності набувають специфічного змісту, якщо йдеться про іншомовну комунікативну компетентність представників окремої професії. Тому ми визначаємо сукупність знань в системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери так:

- знання фонетичних та граматичних норм окремої іноземної мови;
- знання лексичних одиниць та синтаксичних структур іноземної мови з відповідною лексикою;

⁵⁷⁸ Вовк, О. І., 2014. Характеристика комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка*, Сер.: Педагогіка, [online] 3, с. 40-49. Режим доступу: file:///C:/Users/1/Downloads/nvkogpht_2014_3_7.pdf [Дата звернення 08 квітня 2019].

⁵⁷⁹ Sternberg, R. J., 1985. General Intellectual Ability. *Human Abilities by R. J. Sternberg*, pp. 5-31.

⁵⁸⁰ Юсеф, Ю. В., 2013. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Педагогічний процес: теорія і практика*, [online] 3, с. 187-194. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_22 [Дата звернення 20 травня 2019].

⁵⁸¹ Яківчек, Р. В., Гуцуляк, Н. М., 2013. Комунікативна компетентність студентів вищого навчального закладу. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*. [online] Режим доступу: <http://iprobuk.cv.ua/images> [Дата звернення 06 квітня 2019].

- знання правил читання та методів роботи з іншомовними джерелами як у реальному друкованому, так і віртуальному вигляді;
- знання граматичної структури іноземної мови, що визначають успіх та ефективність іншомовної комунікації в професійній сфері.

Означений комплекс знань визначає рівень сформованості окремих іншомовних *лінгвістичних компетенцій* майбутніх фахівців соціальної сфери – лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної⁵⁸². У віднесенні до сфери професійної діяльності означені компетенції виглядають так, як представлено нами в таблиці 3.2.

Крім описаних вище лінгвістичних компетенцій, у професійній діяльності фахівця соціальної сфери не менш важливе значення мають *соціолінгвістичні компетенції*, що визначають мовну чутливість до соціального контексту комунікації. Як свідчить дослідження О. Канюк та І. Козубовської (2008)⁵⁸³, саме ці компетенції забезпечують соціальний контекст знань іноземної мови.

Таблиця 3.2

Провідні лінгвістичні компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери у когнітивному компоненті іншомовної комунікативної компетентності

Комунікативна компетенція	Когнітивний зміст комунікативної компетенції	Когнітивні особливості компетенції у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери
Лексична	Знання мовного словникового запасу іноземної мови (лексичні і граматичні складники)	Майбутні фахівці соціальної сфери повинні знати: усталені вирази (наприклад такі, що використовуються в консультуванні – «Чи правильно я Вас зрозуміла / зрозумів?» (Did I understand you correctly?), «Дайте мені, будь ласка» (Give me..., please), «Чи можу я Вам допомогти?» (Can I help you?) та ін.); ідіоматичні вирази, що мають соціальний контекст і можуть використовуватися в роботі з клієнтами; однослівні мовні форми соціального змісту, що мають кілька основних значень

⁵⁸² Канюк, О. Л., Козубовська, І. В. 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників*: [монографія]. Ужгород: УжНУ.

⁵⁸³ Там само.

Продовження таблиці 3.2

Граматична	Передбачає сформоване знання граматичних ресурсів іноземної мови	Майбутні фахівці соціальної сфери мають знати морфологічні й синтаксичні ресурси іноземної мови, щоб коректно користуватися ними в процесі комунікативної дії в іншомовному середовищі та з носіями інших мов, а також для підготовки текстів професійного змісту іноземною мовою
Семантична	Передбачає знання змісту комунікативних одиниць, значення слів, їх зв'язок із загальним контекстом комунікації іноземною мовою	До цієї компетенції належить, передусім, знання майбутніми фахівцями соціальної сфери професійної комунікації іноземною мовою (наприклад, базових понять соціальної роботи – «соціальний захист», «клієнт», «ведення випадку», «соціальна допомога», «соціальна девіація»)
Фонологічна	Передбачає знання перцепції (сприймання мови) й продукції (безпосередньої іншомовної комунікації, тобто мовлення)	В іншомовній комунікації майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів важливе значення має інтонація, наголоси, ритм мовлення, особливо якщо йдеться про іншомовну професійну комунікацію з колегами, клієнтами
Орфографічна	Знання основних символів, з яких складаються іншомовні тексти	В галузі соціальної роботи / соціальної педагогіки це означає, насамперед, знання великих і малих літер, логографічних знаків, правил пунктуації тощо.
Орфоепічна	Передбачає знання правил написання слів, умовних позначень, знання можливої двозначності слів та ін.	У професійній діяльності соціальних педагогів / соціальних працівників важливе значення має знання правил написання основних професійних термінів у галузі соціальної роботи, розуміння їх значення, здатність правильно писати нові терміни і поняття тощо

Джерело: розроблено автором

Ці компетенції, з нашого досвіду викладацької діяльності, включають:

- знання певних професійних лінгвістичних маркерів (привітання з клієнтом, колегами; форми звертання, вимоги до початку розмови, наприклад: «Прошу сідати» (Please, take a seat...), «Чи можу я Вам допомогти?» (Can I help you?);
- знання правил ввічливості іноземною мовою;
- знання рівнів формальності в спілкуванні іноземною мовою: ділового, формального, нейтрального, інтимного;
- знання професійної лексики, наприклад: «the object of social work», «analytical functions of social work», «the tasks of social work», «relations between human-being and social environment» та ін.

Третій складник у структурі когнітивного контексту основних мовленнєвих компетенцій – *прагматичний*. Він є важливим для розуміння значення, що вкладається у висловлювання учасників комунікативного процесу. Знання контекстів висловлювань клієнта соціальної роботи рідною та іноземною мовою, розуміння різноманітних контекстів іншомовних текстів у галузі соціальної роботи збагачує студентів і підвищує їхній рівень іншомовної комунікативної компетентності.

Наведені вище складники когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери реалізуються в сукупності відповідних іншомовних умінь названих фахівців, що складають основу діяльнісно-методичного компонента.

Діяльнісно-методичний компонент у структурі іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери представляє формування іншомовних комунікативних *умінь* фахівців соціального профілю під впливом розробленої нами і реалізованої *методики* їх іншомовної підготовки. На думку С. Калаур (2013)⁵⁸⁴, комунікативні вміння соціального працівника / соціального педагога повинні містити: вміння

⁵⁸⁴ Калаур, С. М., 2013. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів. *Вісник Національного університету оборони України*, №2 (33), с. 65-69.

вербального та невербального спілкування; здатність орієнтуватися в ситуації спілкування; вміння встановити зворотній зв'язок в комунікативному процесі; проектування та реалізацію комунікативного плану і досягнення комунікативної мети. Натомість Н. Андрійчук (2016)⁵⁸⁵ пропонує інтерпретувати таку сукупність комунікативних умінь відповідно до майбутнього фаху студента: структурувати інформацію іноземною мовою та виявляти зв'язки між елементами інформаційного матеріалу; використовувати набуті знання з граматики, фонетики в усному та письмовому іншомовному спілкуванні; користуватися віртуальними джерелами, формулювати й відстоювати власну думку в іншомовному спілкуванні в режимі діалогу, мати сформовані навички аудіювання, вміння викладати свою думку іноземною мовою на письмі та ін.

Як цілком справедливо зауважує у своєму дослідженні К. Абульханова-Славська (1980)⁵⁸⁶, комунікативні уміння, розвинені недостатньо, «відображаються на наступних етапах життя особистості в її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей». Якщо йдеться про працівників соціальної сфери, то ця неспроможність фактично означає несформованість однієї з базових професійних функцій соціального працівника / соціального педагога – функції здійснення ефективної професійної комунікації з клієнтом. Н. Волкова та В. Полторак (2014) доводять, що комунікативні вміння є «внутрішньою моделлю майбутньої професійної комунікації, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечує її ефективність»⁵⁸⁷. Зазначені дослідники виділяють кілька груп комунікативних умінь: комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні та інформаційно-

⁵⁸⁵ Андрійчук, Н. М., 2017. «Мовні стратегії»: розвиток іншомовних компетенцій студентів немовних спеціальностей. *Інноваційний університет і лідерство: проект і мікропроекти*. Ч. II, с. 108-117.

⁵⁸⁶ Абульханова-Славская, К. А. 1980. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука., с.221.

⁵⁸⁷ Волкова, Н. П., Полторак, В. А., 2014. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, №2 (8), с. 31-36., с.34.

пошукові. Вважаємо, що така класифікація комунікативних умінь є не зовсім коректною; так, невербальні уміння можуть бути й інформаційно-інструментальними, й організаційно-технологічними. Натомість дуже цінним в площині нашого дослідження вважаємо виокремлення *емоційного інтелекту* як складника комунікативного вміння. Для комунікації, особливо іншомовної, значущими є такі показники емоційного інтелекту, як здатність вирішувати конфлікти, встановлювати міжособистісні контакти за допомогою іноземної мови, працювати в команді носіїв різних мов, бути харизматичним соціальним працівником / соціальним педагогом⁵⁸⁸.

Розвиток емоційного інтелекту, сформованість іншомовних комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців соціальної сфери невіддільні від здатності студентів адекватно оцінювати свій рівень іншомовної комунікативної компетентності, здійснювати ефективну *рефлексію*. Тому четвертим до структури названої компетентності ми ввели **рефлексивно-оцінний компонент**, що уможливорює належний *моніторинг* рівня її сформованості. Цей моніторинг складає також невід'ємну частину методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, як це подано нижче.

Серед величезного розмаїття визначень рефлексії, у тому числі й професійної (особистісного – М. Гінзбурга (1994)⁵⁸⁹, мислєдіяльнісного – Г. Щєдровицького (2001)⁵⁹⁰, управлінського – В. Лєпського, П. Задорожнюка (2001)⁵⁹¹, діяльнісного – Л.Виготського (1984)⁵⁹² та М. Найдьонова (2008)⁵⁹³), для нашого дослідження найбільш значущим є комунікативний контекст рефлексії, яка, як відомо, має чотири основні аспекти – інтелектуальний,

⁵⁸⁸ Там само, с.35.

⁵⁸⁹ Гинзбург, М. Р., 1994. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, №3, с. 43-52.

⁵⁹⁰ Щєдровицкий, Г., 2001. Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление*, № 1, с. 47-54.

⁵⁹¹ Лєпский, В. Е., 2001. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. *Психологический журнал*, № 4, с. 122-127.

⁵⁹² Выготский, Л. С. 1984. *Собрание починений: в 6-ти томах*. Москва: Педагогика.

⁵⁹³ Найдьонов, М. І. 2008. *Формування системи рефлексивного управління в організаціях*. Київ: Міленіум.

особистісний, комунікативний і коопераційний. Комунікативний контекст рефлексії представлено нами на рис.3.2.

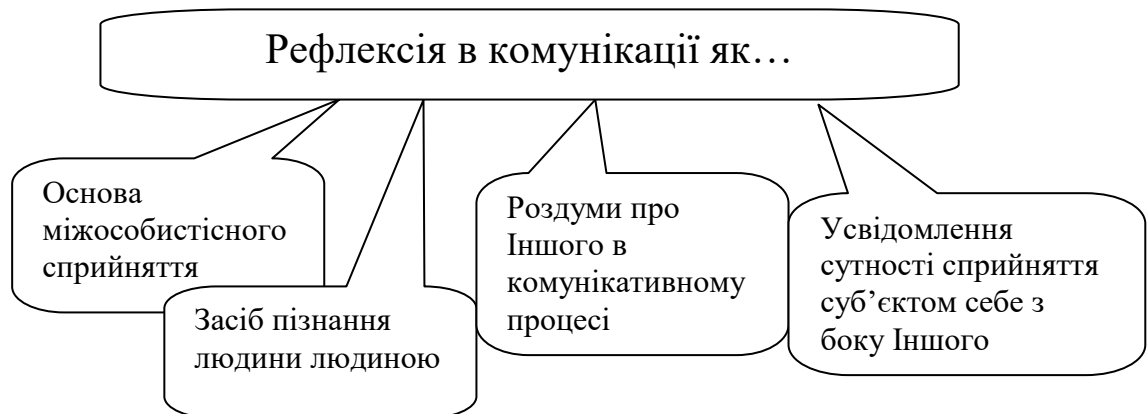


Рис.3.2. Різномаспектність комунікативної рефлексії (розроблено автором)

Як свідчать численні наукові дослідження (Б. Ломов, 1975⁵⁹⁴; С. Кондратьєва, 2003⁵⁹⁵; Л. Руденко, 2015⁵⁹⁶), рефлексія є психологічною передумовою й важливим чинником ефективної комунікації, в тому числі в професійній сфері. Рефлексивний зміст мають процеси самопізнання, самоконтролю, перевірки власних думок і власного стану в комунікативних процесах. Л. Руденко виділяє в комунікативній рефлексії особистісно-комунікативну, соціально-перцептивну, та рефлексію ситуації⁵⁹⁷.

Успішна рефлексія підкріплюється моніторинговими процесами сформованості власної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, в тому числі в іншомовному спілкуванні. Оцінка сформованості названої компетентності може бути визначена на кількох рівнях:

- 1) на рівні вивчення *стану* мотивації студентів до формування іншомовних знань, умінь і навичок у професійній сфері, та усвідомлення цінності знань іноземної мови та вміння послуговуватися нею; так оцінюється рівень сформованості

⁵⁹⁴ Ломов, Б. Ф. 1984. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.

⁵⁹⁵ Кондратьева, С. В. 2003. *Профессионализм в педагогическом общении*. Гродно: Изд-во ГрГУ.

⁵⁹⁶ Руденко, Л. А. 2015. *Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах*: [монографія]. Львів: Піраміда.

⁵⁹⁷ Там само, с. 104.

мотиваційно-аксіологічного компонента іншомовної комунікативної компетентності;

- 2) на рівні знаннєвих процесів; так оцінюється сформованість когнітивного компонента іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;
- 3) на рівні апробації власних комунікативних умінь і навичок у професійній сфері із використанням іноземної мови; так оцінюється рівень сформованості діяльнісно-методичного компонента названої компетентності;
- 4) на рівні рефлексії комунікативних процесів у навчальній та позанавчальній іншомовній комунікативній діяльності; так моніториться рівень сформованості рефлексивного складника іншомовної комунікативної компетентності.

Таким чином, нами з'ясовано особливості структурування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери на підставі аналізу наукових джерел, що представляють методологію, теорію і методику формування означеної компетентності, особливості її розвитку в процесі навчання у ЗВО, специфіку структурування іншомовної комунікативної компетентності як науково-педагогічного об'єкта. Відзначено, що у процесі обґрунтування структури іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців науковці дотримуються двох підходів – *компетентнісного* (що розглядає різні компетенції в складі іншомовної комунікативної компетентності), та *функціонального* (за якого кожен компонент несе на собі різне смислове навантаження, виходячи з процесів, які його забезпечують). На підставі теоретичного аналізу нами визначено орієнтовну структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в поєднанні таких складників: мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-методичного та рефлексивно-оцінного.

3.2. Критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Основними проблемами сучасного стану іншомовної підготовки в українських ЗВО визначено: відсутність галузевих стандартів окремих кваліфікаційних рівнів та напрямів підготовки; недостатня кількість контактних годин на вивчення іноземної мови; критично низький рівень академічної мобільності студентів; недостатній рівень вивчення та застосування провідного європейського та міжнародного досвіду підготовки фахівців та інші⁵⁹⁸. Відповідно, актуальними є дослідження, спрямовані на теоретичний та емпіричний аналіз наявного стану іншомовної підготовки майбутніх фахівців та проектування технологій та методик підвищення ефективності означеного процесу. Одним із аспектів дослідження проблеми організації іншомовної освіти в університетах є виокремлення критеріїв та показників для оцінки її ефективності.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців в умовах ЗВО розглянута у публікаціях М. Галицької⁵⁹⁹, Р. Гришкової⁶⁰⁰, О. Нітенко⁶⁰¹, Н. Рубель⁶⁰², О. Тинкалюк^{603 604}, О. Хоменко^{605 606} та інших. Загалом, підготовка майбутніх

⁵⁹⁸ Нітенко, О. В. *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід*: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.04. Інститут вищої освіти НАН України, 40 с.

⁵⁹⁹ Галицька, М. М., 2007. *Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.41. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 20 с.

⁶⁰⁰ Гришкова, Р. О., 2007. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.

⁶⁰¹ Нітенко, О. В., 2015, *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід* : докт. пед. наук. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти.

⁶⁰² Рубел, Н. В., 2013. Іншомовна професійна підготовка майбутніх екологів у системі екологічної освіти України. *Вісник ЛДУ БЖД*, № 8, с. 282-288.

⁶⁰³ Тинкалюк, О. В., 2013. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету*, вип. 29, с. 27-39.

⁶⁰⁴ Тинкалюк, О. В., 2014. *Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20 с.

⁶⁰⁵ Хоменко О. В., 2017. Концептуальні засади іншомовної підготовки в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, № 148, с. 172-175.

фахівців до ділового (професійного) спілкування проаналізована у роботах І. Бабій⁶⁰⁷, І. Горбуліч⁶⁰⁸, О. Можаровської⁶⁰⁹, Н. Шумейко⁶¹⁰ та ін. Процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університету представлено у дослідженнях О. Канюк⁶¹¹, О. Карпенко⁶¹², Н. Павлик⁶¹³, Ю. Рябової⁶¹⁴ та інших.

Зростання інтересу до процесу та результатів іншомовної підготовки майбутніх фахівців, що спостерігається в науково-педагогічних публікаціях, свідчить про актуальність пошуку інструментарію для оцінки ефективності професійної підготовки. Відповідно, перед нами стоїть завдання проектування критеріїв і показників для оцінки результативності процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Критерій у науково-педагогічній літературі розглядається як засіб оцінки / вимірювання складних педагогічних об'єктів: ознака для класифікації, підстава для вибору варіанту рішення⁶¹⁵. Під критерієм

⁶⁰⁶ Хоменко, О. В. 2014. *Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації*: [монографія]. Київ: КНУТД.

⁶⁰⁷ Бабій, І. В., 2014. До питання про критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук праць. Вип. 39. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», с. 83-88.

⁶⁰⁸ Горбуліч, І. О., 2016. *Підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно-орієнтованої технології*. Кандидат наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

⁶⁰⁹ Можаровська, О. Е., 2016. *Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

⁶¹⁰ Шумейко, Н. В., 2017. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ.

⁶¹¹ Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20 с.

⁶¹² Карпенко, О. Г., 2008. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

⁶¹³ Павлик, Н. П. 2018. *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

⁶¹⁴ Рябова, Ю. М., 2016. *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі*. Кандидат наук. Чорноморський державний університет імені Петра Могили.

⁶¹⁵ Ярмаченко, М. Д. ред., 2000. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

оцінювання також розуміють узагальнені характеристики успішності діяльності⁶¹⁶ або властивостей об'єкту⁶¹⁷.

Специфічною характеристикою гуманітарних досліджень вважаємо складність організації процесу вимірювання соціально та педагогічно значущих рис як результатів навчально-виховної діяльності з урахуванням впливу різних соціальних інститутів. Тому проведення емпіричних досліджень вимагає побудови системи критеріїв та показників, які дозволяють здійснювати оцінку складних педагогічних об'єктів, зокрема – результатів професійної підготовки⁶¹⁸.

Загалом, процес оцінки навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу полягає в порівнянні набутих ними знань і умінь із еталонними вимогами держаних стандартів⁶¹⁹. Однак, переорієнтування закладів освіти на оцінку компетентностей як результатів навчання вимагає введення в систему атестації змінних, що характеризують особистісні та професійні риси студентської молоді, її ставлення, мотиви, орієнтації, установки, тощо. Тобто, простий перелік еталонних знань і вмінь на сьогодні не дозволяє оцінити рівень іншомовної підготовки майбутніх фахівців, що стимулює науковців і практиків до пошуку й встановлення додаткових критеріїв.

Проаналізуємо окремі приклади критеріально-показникових систем дослідження процесу професійної підготовки. О. Тинкалюк при вивченні готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування запропонувала ціннісно-мотиваційний, інформаційно-комунікативний, інтерактивно-комунікативний та регулятивно-комунікативний критерії⁶²⁰. М. Галицька при проведенні експериментального дослідження готовності

⁶¹⁶ Звягинский, В. И., 1997. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования. *Педагогика*, № 2, с. 9-14.

⁶¹⁷ Мазін, В. М., 2007. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Вип. 41, с. 217-225.

⁶¹⁸ Гончаренко, С. У. 2010. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

⁶¹⁹ Зайченко, І. В., 2003. *Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів*. Чернівці: Деснянська правда.

⁶²⁰ Тинкалюк, О. В., 2013. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету*, вип. 29, с. 27-39.

студентів до іншомовного спілкування обґрунтувала відповідні критерії, базуючись на структурних компонентах готовності: сформованість позитивної мотивації; рівень оволодіння змістом іншомовного спілкування; сформованість умінь і навичок адекватної мовленнєвої поведінки; сформованість умінь самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку⁶²¹.

І. Горбуліч у процесі дослідження готовності майбутніх фахівців до ділового спілкування послуговувалася мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовним, практично-діяльнісним та індивідуально-особистісним критеріями, які відображають структуру ділового спілкування⁶²². Схожий підхід був використаний О. Можарівською, якою виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-практичний критерії професійно орієнтованого іншомовного спілкування⁶²³. Дослідницею процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів Р. Гришковою виділено такі критерії оцінки результативності досліджуваного процесу як: ціннісне ставлення до соціокультурної інформації, свідоме використання соціокультурних знань, гнучкість навичок їх використання, стійкість соціокультурних знань і навичок комунікативної поведінки⁶²⁴. І. Бабій, аналізуючи процес оцінювання сформованості професійного мовлення, виділяє когнітивно-нормативний, професійно-термінологічний, комунікативний і ціннісно-мотиваційний критерії⁶²⁵. О. Карпенко визначила

⁶²¹ Галицька, М. М., 2007. *Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.41. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 20 с.

⁶²² Горбуліч, І. О., 2016. *Підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно-орієнтованої технології*. Кандидат наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

⁶²³ Можаровська, О. Е., 2016. *Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

⁶²⁴ Гришкова, Р. О., 2007. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.

⁶²⁵ Бабій, І. В., 2014. До питання про критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук праць. Вип. 39. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», с. 83-88.

характеристики рівнів соціально-психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, до яких віднесла: творчий потенціал, готовність до самоосвіти, наявність пізнавальних, організаторських, конструктивних, комунікативних умінь, самооцінку готовності до діяльності; означені характеристики покладено дослідницею в основу критеріїв ефективності – світоглядного, змістового та операційного⁶²⁶. Комунікативний, особистісно-адаптивний, змістовно-процесуальний, мотиваційний критерії є вихідними в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, на думку Ю. Рябової; дослідниця виходить при цьому з культурологічного, когнітивного та емоційного компонентів підготовки соціальних фахівців⁶²⁷.

Таким чином, залежно від методологічних підходів до організації експериментально-дослідницької діяльності, вчені послуговуються: системним, діяльнісним, соціокультурним підходами до оцінки результатів іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до цих підходів, ними розглядаються критерії та показники, що будуються або залежно від структури очікуваного результату (готовності або компетентності) – системний підхід; або узгоджуються із процесом вивчення іноземної мови (аудіювання, говоріння, слухання, читання) – діяльнісний підхід; або відповідають цілям перетворюючої педагогічної діяльності – соціокультурний підхід.

Нам імпонує думка О. Хоменко щодо часткового обмеження поняття «іншомовна підготовка» в літературі з причини ототожнення його з процесом вивчення іноземних мов або іншомовної освіти⁶²⁸; тим самим нехтуючи

⁶²⁶ Карпенко, О. Г., 2008. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

⁶²⁷ Рябова, Ю. М., 2016. *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі*. Кандидат наук. Чорноморський державний університет імені Петра Могили

⁶²⁸ Хоменко О. В., 2017. Концептуальні засади іншомовної підготовки в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, № 148, с. 172-175.

потребами міждисциплінарності, практичності, особистісної та професійної самореалізації майбутніх фахівців. Відповідно, актуальний стан системи професійної освіти в Україні вимагає від іншомовної підготовки кореляції з сучасними соціально-економічними, культурно-глобалізаційними процесами, що вимагають реалізації компетентнісної, практичної та культурологічної складових освіти⁶²⁹. Саме тому, при побудові критеріїв та показників іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ми вирішили послуговуватися міждисциплінарним, практико- й компетентнісно-орієнтованими підходами, які базуються на особистих і професійних потребах студентів у процесі професійної підготовки, життєвої самореалізації, соціальної активності (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Критерії іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету

Запит / потреба	Ресурс університету	Критерій
Фаховість / професійна компетентність	Професійна підготовка: аудиторне навчання, практика, самостійна робота	<p><i>Діяльнісний</i> – фахові компетентності, пов’язані з іншомовною підготовкою: здатність вивчати сучасний інноваційний досвід та застосовувати його у власній практичній діяльності, здатність будувати комунікації з представниками інших культур, вміння використовувати ІКТ та формувати інформаційний простір соціальної діяльності, здатність здійснювати особисті та ділові комунікації; навички професійного спілкування.</p> <p><i>Когнітивний</i> – розкриває рівень фахових знань студента (в т.ч. іншомовних термінів і понять, сучасних зарубіжних соціальних технологій), рівень володіння ним іноземною мовою, рівень знань про інші культури, їх цінності, традиції та звичаї; взаємозв’язок мови та культури.</p>

⁶²⁹ Хоменко, О. В. 2014. *Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації*: [монографія]. Київ: КНУТД.

Продовження таблиці 3.3

Адаптованість / соціальне включення	Міжособистісне спілкування: позааудиторна робота, громадська активність	<p><i>Комунікативний</i> – відображає рівень загальних і професійних комунікативних здібностей особистості, вміння вести діалогічне й монологічне мовлення, будувати конструктивну взаємодію з партнерами по спілкуванню.</p> <p><i>Соціокультурний</i> – характеризує рівень міжкультурної та соціальної толерантності фахівця, здатність будувати взаємодію в різних соціальних ситуаціях, рівень соціальної адаптованості.</p>
Реалізованість / соціально-психологічне благополуччя	Особиста та професійна самореалізація: неформальне навчання, виховна робота	<p><i>Особистісний</i> – відображає сформованість професійно-значущих рис особистості – здатність до саморозвитку, цілепокладання, побудови індивідуальної траєкторії розвитку, превалуючі просоціальні інтереси та цінності особистості, соціальні та громадянські переконання.</p> <p><i>Рефлексивний</i> – визначає адекватність оцінки людиною рівня власної іншомовної компетентності та професійної компетентності; здатність розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також працювати над їх зміною / вдосконаленням.</p>
Соціальний статус / професійна мобільність	Побудова кар'єри: практика, досвід зайнятості, стажування	<p><i>Мотиваційний</i> – свідомість і глибина мотивації щодо процесу фахової підготовки загалом і вивчення іноземних мов зокрема, стійкість професійних і пізнавальних інтересів, спрямованість особистості на саморозвиток і самореалізацію, зацікавленість у міжкультурній взаємодії та іншомовній підготовці.</p> <p><i>Практичний</i> – здатність регулювати взаємодію у професійному та особистому середовищі, використання мови для забезпечення горизонтального і вертикального кар'єрного зростання, здатність до застосування власних фахових знань і вмінь, здатність до планування й реалізації власного кар'єрного зростання в соціальній сфері.</p>

Джерело: розроблено автором

Обраний підхід до вибору критеріїв оцінки іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяє, на нашу думку, інтегрувати напрями діяльності різних відділів і служб університету – навчального, виховного, міжнародного, соціального, тощо, а також види освітніх впливів – аудиторна / позааудиторна робота, виховна робота, неформальне навчання, практика і т.д. Окрім того, така система критеріїв дозволяє досягати очікуваних результатів поза змістом і цілями вивчення лише одного предмету (іноземної мови), забезпечуючи міждисциплінарний інтегруючий вплив на весь процес становлення фахівця соціальної сфери з урахуванням його інтересів, потреб, очікувань.

Спроектowana система критеріїв та показників, що складають зміст кожного критерію, дозволяє обґрунтувати рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету: високий, достатній, середній, низький (табл. 3.4).

Представлений у табл. 3.4 розподіл студентів за рівнями іншомовної компетентності має умовний характер і слугує еталоном для оцінки результату іншомовної підготовки. Це пов'язано з тим, що виділення окремих критеріїв є штучним, оскільки часто одна й та ж сама якість може бути характерна для різних рівнів іншомовної компетентності, або відповідати декільком критеріям її вимірювання. Однак, системне цілеспрямоване застосування критеріїв та рівнів дозволить, на нашу думку, здійснювати оцінку стану іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету.

Таблиця 3.4

Рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Рівні	Показники за критеріями
Високий	<p>Свідома стійка вмотивованість до оволодіння майбутньою професією, до вивчення іноземної мови; спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професії; яскраво виражені творчі, пізнавальні та комунікативні інтереси; прагнення до пізнання нових культур і соціальної активності (мотиваційний критерій).</p> <p>Виявлені комунікативні та організаторські здібності, що проявляються у вмінні будувати конструктивну взаємодію для вирішення навчальних і професійних міжособистісних завдань; наявність свідомої власної траєкторії професійного розвитку (практичний і комунікативний критерій).</p> <p>Творче ставлення до іншомовних комунікацій у професійній діяльності, здатність застосовувати іноземну мову для вирішення міждисциплінарних навчальних завдань; застосування ІКТ та іншомовних комунікацій для особистої та професійної реалізації (діяльнісний критерій).</p> <p>Високий рівень володіння іноземною мовою, глибокі знання про культуру мови та мовлення; володіння фаховими знаннями про сучасні європейські досягнення в соціальній сфері; вміння застосовувати знання на практиці (когнітивний критерій).</p> <p>Високий рівень соціальної та міжкультурної толерантності, здатність до комунікації в різних соціальних та професійних ситуаціях; гнучкість мислення та адаптивність; переважання просоціальних цінностей та інтересів (соціокультурний і особистісний критерій).</p> <p>Адекватність самооцінки рівня власної іншомовної компетентності, її сильних і слабких сторін; наявність системи свідомих досяжних цілей професійного розвитку та особистої самореалізації, а також механізмів і ресурсів для їх досягнення (рефлексивний критерій).</p>

Продовження таблиці 3.4

Достатній	<p>Переважання свідомих мотивів оволодіння майбутньою професією та вивчення іноземної мови; виявлена спрямованість на саморозвиток і самореалізацію в професії, яка може регулюватися зовнішньо та залежати від ситуації; пізнавальні та комунікативні інтереси проявляються ситуативно; соціальна та навчальна активності ситуативні або шаблонні (мотиваційний критерій).</p> <p>Комунікативні та організаторські здібності проявляються ситуативно, є залежними від оточення та умов навчальної / професійної ситуації; траєкторія професійного розвитку не обґрунтована наявністю ресурсів для її забезпечення (практичний і комунікативний критерії).</p> <p>Ставлення до іншомовних комунікацій у професійній діяльності характеризується наявними інтересами та пошуком можливостей застосування іноземної мови; для розв'язання навчальних / професійних / особистих завдань ІКТ й іншомовні комунікації застосовуються безсистемно (діяльнісний критерій).</p> <p>Високий або середній рівень володіння іноземною мовою; знання про культуру країни, мова якої вивчається обмежуються змістом навчальної програми; фахові знання про сучасні європейські соціальні технології не є ґрунтовними; може спостерігатися відсутність уміння застосовувати знання на практиці (когнітивний критерій).</p> <p>Високий або середній рівень соціальної та міжкультурної толерантності, наявність інтересу до комунікації в різних соціальних та професійних ситуаціях; адаптивність; наявність просоціальних цінностей та інтересів (соціокультурний та особистісний критерії).</p> <p>Самооцінка рівня власної іншомовної компетентності характеризується невпевненістю та сумнівами, зумовленими відсутністю аналізу сильних і слабких сторін; цілі професійного розвитку та особистої самореалізації почасти не обґрунтовані механізмами й ресурсами для їх досягнення (рефлексивний критерій).</p>
-----------	--

Продовження таблиці 3.4

Середній	<p>Переважають зовнішні і статусні мотиви щодо оволодіння майбутньою професією, у т.ч. вивчення іноземної мови; відсутність особистої спрямованості на розвиток і реалізацію в професії; творчі, пізнавальні та комунікативні інтереси слабо виражені, соціальна активність вимагає зовнішнього стимулювання (мотиваційний критерій).</p> <p>Середній або низький рівень комунікативних здібностей, невміння будувати конструктивну взаємодію для вирішення навчальних, професійних і міжособистісних завдань; відсутність свідомої власної траєкторії професійного розвитку (практичний і комунікативний критерії).</p> <p>Негативне ставлення до іншомовних комунікацій у професійній діяльності, невміння застосовувати іноземну мову для вирішення міждисциплінарних навчальних завдань (діяльнісний критерій).</p> <p>Низький рівень володіння іноземною мовою, знання про культуру, мову та мовлення ситуативні; фахові знання неглибокі й несистемні, відсутній аналіз та власне ставлення до ситуації соціального розвитку; невміння застосовувати знання на практиці (когнітивний критерій).</p> <p>Середній або низький рівень соціальної та міжкультурної толерантності, здатність до комунікації в різних соціальних та професійних ситуаціях є вимушеною та регулюється ззовні; мислення та адаптивність залежать від особистих інтересів і потреб; наявна недостатня вираженість цінностей та інтересів (соціокультурний і особистісний критерії).</p> <p>Самооцінка рівня власної іншомовної компетентності відсутня; цілі подальшого професійного розвитку та особистої самореалізації не пов'язані з професійним навчанням, механізми й ресурси для їх досягнення не визначені (рефлексивний критерій).</p>
----------	--

Продовження таблиці 3.4

Низький	<p>Відсутність мотивації до оволодіння професією, невмотивоване ставлення до фахового розвитку та набуття професійної компетентності; відсутність інтересів до пізнання нових культур, вивчення іноземних мов, участі в соціальних акціях; комунікативні інтереси ситуативні й зовнішні (мотиваційний критерій).</p> <p>Комунікативні уміння та здібності проявляються ситуативно, залежно від індивідуальних запитів студента, вони не застосовуються для вирішення навчальних і професійних завдань; спілкування характеризується бідністю мовлення, відсутністю вербалізованих уявлень про розвиток у професії (практичний і комунікативний критерій).</p> <p>Низький рівень володіння іноземною мовою, відсутність системних знань про культуру країни, мова якої вивчається; слабе володіння фаховими знаннями; невміння застосовувати сучасні інформаційні засоби для особистих або навчальних цілей; відсутність спрямованості на вивчення мови як засобу для розвитку (когнітивний і діяльнісний критерій).</p> <p>Середній або низький рівень соціальної та міжкультурної толерантності, невміння будувати конструктивну взаємодію в різних соціальних та професійних ситуаціях; відсутня гнучкість мовлення, спостерігається комунікативна дезадаптивність; переважання асоціальних цінностей (соціокультурний і особистісний критерій).</p> <p>Неадекватність самооцінки рівня власної іншомовної та професійної компетентності, відсутність інтересу до виявлення й аналізу власних сильних і слабких сторін в іншомовній підготовці; відсутність досяжних цілей професійного розвитку та особистої самореалізації (рефлексивний критерій).</p>
---------	---

Джерело: розроблено автором

Зростання дослідницьких інтересів педагогів до процесу й результатів іншомовної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти вимагає розробки інструментарію для оцінювання його ефективності. В основі комплексної оцінки результатів іншомовної підготовки лежить система критеріїв, яка дозволяє спроектувати рівні іншомовної компетентності студентів. В результаті аналізу наукової літератури нами виділено мотиваційний, комунікативний, практичний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціокультурний і рефлексивний критерії іншомовної компетентності для забезпечення міждисциплінарності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та його відповідності наявним соціально-економічним умовам. На основі критеріїв охарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні іншомовної компетентності студентів університету. Наступним етапом дослідження стала побудова шкали оцінки рівнів іншомовної компетентності, підбір методик діагностики прояву окремих критеріїв та характеристика програми емпіричного дослідження з оцінки стану іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

3.3. Програма експериментального дослідження рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Розробка інструментів для діагностики рівня іншомовної компетентності уможливорює оцінку рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті, виявити переваги, виклики та ризики іншомовної освіти та впроваджувати дієві технології навчання іноземній мові. Окрім того, розробка програми й реалізація педагогічного експерименту щодо ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дозволить зреалізувати організаційно-педагогічні умови

ефективності означеного процесу задля можливості поширення апробованого ефективного досвіду в українську систему вищої освіти.

Методологія наукових досліджень із педагогіки охарактеризована у роботах Г. Валєєва⁶³⁰, С. Гончаренка⁶³¹, С. Кульчицького⁶³², С. Сисоевої та Т. Кристопчук⁶³³ та інших. Методика організації та проведення педагогічних досліджень представлена у роботах О. Власенко⁶³⁴, І. Волощук⁶³⁵, О. Жосан⁶³⁶, Н. Павлик⁶³⁷, Н. Чайченко⁶³⁸ та ін. Однак більшість публікацій із методики педагогічних досліджень носять загальний характер, не враховуючи специфіки іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та іншомовної компетентності як результату означеної підготовки. Тому, наступним етапом нашого дослідження є розробка програми педагогічного експерименту з виявлення основних умов ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в освітньому середовищі університету.

Педагогічний експеримент є методом наукового дослідження, що передбачає вивчення впливу експериментальних умов на розвиток і функціонування педагогічних об'єктів. Відповідно, його застосовують для перевірки гіпотез про ефективність авторських інновацій у реалізації

⁶³⁰ Валєєв, Г. Х. 2002. *Методология и методы психолого-педагогических исследований*: учебное пособие. Стерлитамак: Стерлитамакский государственный педагогический институт.

⁶³¹ Гончаренко, С. У. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Вища школа.

⁶³² Кульчицький, С. В. 2003. *Методология і методика наукового дослідження*: матеріали до нормативного курсу. Київ: Ін-т історії України НАН України.

⁶³³ Сисоева, С. О., Кристопчук, Т. Є. 2013. *Методология науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.

⁶³⁴ Власенко, О. М., 2014. Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 380-396.

⁶³⁵ Волощук, І. С. 2006. *Основи наукових досліджень. Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Кафедра педагогіки Національного аграрного ун-ту.

⁶³⁶ Жосан, О. Є. 2008. *Педагогічний експеримент*: навчально-методичний посібник. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського.

⁶³⁷ Павлик, Н. П., 2016. Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №1 (83), с. 102-106.

⁶³⁸ Чайченко, Н. Н., Семенов, О. М., Артюшкіна, Л. М., Рудь, О. М. 2015. *Науково-педагогічне дослідження*: навчальний посібник для магістрантів. Суми: СОІППО.

педагогічних завдань. Тобто, педагогічний експеримент передбачає спеціально організовану педагогічну діяльність задля обґрунтування спроектованих і/або теоретично обґрунтованих положень.

Основними вимогами до організації педагогічного експерименту є: введення у педагогічний процес нових змінних (дій, умов) для отримання очікуваних результатів; забезпечення умови взаємозв'язку експериментальних змінних із результатами; фіксація початкового й кінцевого стану педагогічного об'єкта; орієнтованість на достовірність та надійність результатів⁶³⁹.

Розрізняють різні класифікації експериментів; з огляду на предмет нашого дослідження, вважаємо за важливе розкрити сутність констатувального, пошукового й формувального видів експерименту. Констатувальний експеримент спрямований на діагностику наявного стану педагогічного об'єкту без введення експериментальних змін для формулювання висновків про актуальний стан проблеми дослідження. Пошуковий експеримент застосовується для вивчення змісту та оцінки питомої ваги впливу різних факторів на об'єкт дослідження. Формувальний експеримент основним завданням має доведення ефективності впливу окремих умов (факторів) на результативність педагогічних процесів через реалізацію авторських нововведень⁶⁴⁰.

Часто означені види експерименту розглядають як взаємозалежні етапи експериментального дослідження – пошуковий, організаційний, констатувальний, формувальний, результативний етапи. Загалом, кількість та зміст етапів педагогічного експерименту може варіюватися залежно від його виду, мети та гіпотези. В загальній схемі експериментальної роботи розрізняють такі основні етапи: діагностичний (вивчення стану проблеми та її

⁶³⁹ Власенко, О. М., 2014. Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 380-396.

⁶⁴⁰ Кловак, Г. Т. 2003. *Основи педагогічних досліджень*: навчальний посібник. Чернівці: Чернівський державний центр науково-технічної і економічної інформації.

основних понять), прогностичний (формулювання гіпотези, мети, завдань, програми експерименту), організаційно-підготовчий (методичне й організаційне забезпечення експерименту), практичний (реалізація дослідження в три підетапи – констатувальний, формувальний, контрольний), узагальнюючий (формулювання висновків), етап запровадження (практична реалізація результатів експерименту)⁶⁴¹.

Відповідно, план педагогічного експерименту має такі основні складники: мету й завдання; обсяги, місце та час; характеристики учасників; експериментальні матеріали; методику проведення, методику обробки й інтерпретації результатів⁶⁴².

Охарактеризуємо мету та зміст експериментальної роботи із оцінки ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету відповідно до описаної у літературі структури. *Мета* експерименту – перевірити гіпотезу щодо підвищення ефективності процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери через запровадження педагогічних умов і методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Гіпотеза* експериментальної роботи: рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери зростатиме при впровадженні в процес професійної підготовки в університеті методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, що забезпечується реалізацією низки педагогічних умов:

- орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями;

⁶⁴¹ Сисоева, С. О., Кристопчук, Т. Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.

⁶⁴² Киверялг, А. А. 1980. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллін: ВАЛГУС.

- забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті;
- використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри;
- включення неформального освітнього компонента в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Завдання педагогічного експерименту:

- дослідити актуальний стан іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери під час навчання в університеті;
- спроектувати й обґрунтувати систему організаційно-педагогічних умов іншомовної підготовки студентів;
- розробити науково-методичний інструментарій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- визначити ефективність впливу запропонованих педагогічних інновацій на рівень іншомовної компетентності учасників експерименту.

Означені завдання відповідають запланованим *етапам* дослідно-експериментальної роботи: 1) організаційний етап – обґрунтування змісту й програми експериментальної роботи, формування системи критеріїв, показників і рівнів іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, вибір діагностичних методик, формування експериментальної бази та груп учасників; 2) констатувальний етап – дослідження наявного стану іншомовної підготовки в університетах експериментальної бази дослідження; діагностика рівнів іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; виявлення актуальних тенденцій і суперечностей; 3) формувальний етап – упровадження в процес іншомовної підготовки студентів експериментальних груп педагогічних нововведень – організаційно-педагогічних умов і науково-методичного інструментарію; 4) результативний етап – оцінка ефективності апробованих авторських нововведень через

повторну діагностику рівня іншомовної компетентності студентів і порівняння результатів учасників контрольних й експериментальних груп.

Вибіркова сукупність дослідження: участь у дослідно-експериментальній роботі взяли 572 майбутні фахівці соціальної сфери – студенти I-IV курсів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» (перший, бакалаврський ступінь вищої освіти) університетів експериментальної бази дослідження. З них: 253 студенти включено до експериментальних груп, 319 студентів – до контрольних. Поділ на контрольні й експериментальні групи здійснювався із забезпеченням умови рівнозначності досліджуваної якості – рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, що було перевірено методами математичної статистики. Спосіб формування вибіркової сукупності – суцільний гніздовий – участь у дослідно-експериментальній роботі взяли всі студенти академічних груп, які були долучені до експерименту.

Також у дослідно-експериментальній роботі взяли участь 37 науково-педагогічних працівників – викладачів університетів, які виступали експертами в оцінці організаційно-педагогічних умов і посередниками в упровадженні науково-методичного інструментарію іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Для проведення пілотажного дослідження щодо виявлення ролі іншомовної компетентності в соціальній сфері нами було проведено опитування 119 фахівців – практикуючих соціальних працівників і соціальних педагогів.

Діагностичні методики, які застосовувалися для визначення рівня іншомовної компетентності учасників експерименту, обиралися нами із урахуванням раніше обґрунтованих критеріїв (див. табл. 3.5).

Обробка результатів діагностики здійснюється на двох рівнях: 1) *якісного* аналізу через визначення основних тенденцій, характеристик і особливостей розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; 2) *кількісного* аналізу через шкалування результатів

діагностики кожного критерію за 3-бальною шкалою: 0 – низький, 1 – середній, 2 – достатній і 3 – високий рівні прояву критеріїв.

Таблиця 3.5

Методи діагностики рівня іноземної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

№	Критерій дослідження	Метод діагностики	Завдання методу
1	Мотиваційний	1) Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери (авторська адаптація опитувальника М. Пірожкової) 2) Мотивація професійної діяльності (Методика К. Замфір в модифікації А. Реана)	Дослідити мотиваційний комплекс особистості учасників експерименту; виявити переважаючий тип мотивів у навчанні та у професійній діяльності; діагностувати рівень особистої, соціальної, ділової спрямованості особистості майбутніх фахівців соціальної сфери через аналіз егоїстичних, престижних, особистих, комунікативних, альтруїстичних, групових, практичних і пізнавальних мотивів.
2	Особистісний	Проективна методика – малюнок «Я-фахівець через 10 років»	Вивчити особливості бачення студентами власної траєкторії професійного зростання; місце особистісних чинників і установок у процесі професійного становлення; визначення ролі іноземної підготовки у плануванні кар'єри майбутніми фахівцями соціальної сфери.
3	Когнітивний	Багаторівневі тести тематичного контролю при вивченні іноземної мови (авторські навчально-методичні розробки)	Виявити рівень знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери при вивченні іноземної мови; діагностувати рівень сформованості навичок читання, говоріння, мовлення, аудіювання.

Продовження таблиці 3.5

4	Діяльнісний	Аналіз результатів кейс-навчання у соціальній сфері (авторські навчально-методичні розробки)	Проаналізувати рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери при розв'язанні навчальних професійних кейсів; виявити сильні й слабкі сторони іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.
5	Соціокультурний	Опитувальник «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (Тест Л. Янковського, адаптований Ю. Рябовою)	Охарактеризувати рівень адаптивності, конформності та відчуженості студентів у нових соціокультурних ситуаціях іншомовної взаємодії; визначити переважаючий тип соціокультурної адаптації.
6	Комунікативний	Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності	Вивчити рівень соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери із урахуванням комунікативних бар'єрів: нетерпимості до невизначеності, незграбності, конформності, інтолерантності, орієнтованості на уникнення невдач.
7	Практичний	Анкета визначення ролі іншомовної підготовки в навчальній діяльності студентів (авторська адаптація опитувальника О. Можаровської)	Визначити спрямованість майбутніх фахівців соціальної сфери на оволодіння іншомовною компетентністю; оцінити роль і значення іноземної мови як навчальної дисципліни у професійній підготовці молоді; охарактеризувати інтереси студентів у процесі іншомовної підготовки.

Продовження таблиці 3.5

8	Рефлексивний	Самооцінка рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери (авторська модифікація опитувальника Н. Самборської)	Проаналізувати особливості самооцінки майбутніми фахівцями рівня своєї іншомовної компетентності за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним компонентами; порівняння результатів самооцінки студентів із результатами іншомовної підготовки.
---	--------------	---	---

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Висновок про загальний рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери формулюється через визначення загального арифметичного від рівня прояву окремих критеріїв. Додатковими експериментальними методами, які застосовувалися на пошуковому етапі дослідно-експериментальної роботи були: експертне оцінювання організаційно-педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (авторський опитувальник), та анкета ролі іншомовної компетентності в соціальній сфері (модифікований варіант опитувальника О. Можаровської).

Таким чином, нами обґрунтовано зміст і програму дослідно-експериментальної роботи з вивчення основних тенденцій, стану та перспектив підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Спроековано гіпотезу, мету, завдання та етапи педагогічного експерименту; охарактеризовано вибірккову сукупність дослідження; описано методи діагностики рівня іншомовної компетентності студентів під час навчання в університеті.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено результати пілотажного дослідження ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері за допомогою он-лайн опитування 119 фахівців – соціальних працівників і соціальних педагогів з

різних регіонів України (анкета ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері, модифікований варіант опитувальника О. Можаровської). Відповідно, виявлено тенденції сформованості іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери. По-перше, відсутність іншомовної компетентності створює обмеження у професійному та кар'єрному розвитку респондентів. Зокрема, більша частина опитаних відмовиться від вигідної пропозиції у зв'язку з не володінням іноземною мовою (63,03% респондентів). Лише незначна частина досліджуваних готова працювати над підвищенням рівня іншомовної компетентності (26,05% опитаних), що свідчить про невпевненість у власних силах, наявність значних психологічних бар'єрів і страхів щодо володіння мовою. Значна частина опитаних (40,34% фахівців соціальної сфери) визнає потребу володіння іноземною мовою для організації соціального партнерства з представниками міжнародних організацій, фондів та об'єднань, які працюють у соціальній сфері. Однак, 48,74% опитаних соціальних педагогів і соціальних працівників не використовують і не прагнуть до організації міжнародного співробітництва. Тобто, недостатній рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери не дозволяє їм проектувати й організовувати результативне соціальне партнерство з представниками інших країн через наявність мовного бар'єру. Переважна більшість опитаних (67,23% респонденти) взагалі не цікавиться новинками у сфері соціальних перетворень і професійної діяльності, якщо вони викладені іноземною мовою.

З'ясовано особливості *структурування* іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери на підставі аналізу наукових джерел, що представляють методологію, теорію і методику формування означеної компетентності, особливості її розвитку у процесі навчання у ЗВО, специфіку структурування іншомовної комунікативної компетентності як науково-педагогічного об'єкта. Відзначено, що у процесі обґрунтування структури іншомовної комунікативної компетентності

майбутніх фахівців науковці дотримуються двох підходів – *компетентнісного* (що розглядає різні компетенції в складі іншомовної комунікативної компетентності), та *функціонального* (за якого кожен компонент несе на собі різне смислове навантаження, виходячи з процесів, які його забезпечують). Визначено орієнтовну структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у поєднанні таких складників: мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-методичного та рефлексивно-оцінного.

У розділі спроектовано систему *критеріїв та показників* іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах міждисциплінарного, практико- й компетентнісно- орієнтованих підходів. Критеріями іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету визначено: 1) діяльнісний – фахові компетентності, пов'язані з іншомовною підготовкою: здатність вивчати сучасний інноваційний досвід та застосовувати його у власній практичній діяльності, здатність будувати комунікації із представниками інших культур, здатність використовувати ІКТ та формувати інформаційний простір соціальної діяльності, здатність здійснювати особисті та ділові комунікації; уміння професійного спілкування; 2) когнітивний – розкриває рівень фахових знань особистості (у т.ч. іншомовних термінів і понять, сучасних зарубіжних соціальних технологій), рівень володіння нею іноземною мовою, рівень знань про інші культури, їх цінності, традиції та звичаї; взаємозв'язок мови та культури; 3) комунікативний – відображає рівень загальних і професійних комунікативних здібностей особистості, вміння вести діалогічне й монологічне мовлення, будувати конструктивну взаємодію з партнерами по спілкуванню; 4) соціокультурний – характеризує рівень міжкультурної та соціальної толерантності фахівця, здатність будувати взаємодію у різних соціальних ситуаціях, рівень соціальної адаптованості; 5) особистісний – відображає сформованість професійно-значущих рис особистості – здатність

до саморозвитку, цілепокладання, побудови індивідуальної траєкторії розвитку, просоціальні превалюючі інтереси та цінності особистості, соціальні та громадянські переконання; 6) рефлексивний – визначає адекватність оцінки людиною рівня власної іншомовної компетентності та професійної компетентності; здатність розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також працювати над їх зміною / вдосконаленням; 7) мотиваційний – свідомість і глибина мотивації до процесу фахової підготовки загалом і вивчення іноземних мов зокрема, стійкість професійних і пізнавальних інтересів, спрямованість особистості на саморозвиток і самореалізацію, зацікавленість у міжкультурній взаємодії та іншомовній підготовці; 8) практичний – здатність регулювати взаємодію у професійному та особистому середовищі, використання мови для забезпечення горизонтального і вертикального кар'єрного зростання, здатність до застосування власних фахових знань і умінь, здатність до планування й реалізації власного кар'єрного зростання у соціальній сфері.

Обґрунтовано рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету: високий, достатній, середній, низький.

Спроековано *програму експериментального дослідження* рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Гіпотезою експериментальної роботи визначено припущення, що рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери зростатиме при включенні у процес професійної підготовки в університеті методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету, реалізованою на основі педагогічних умов:

- орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;

- узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями;
- забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті;
- використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри;
- включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Обґрунтовано діагностичні методики експериментальної роботи.

Зміст розділу представлено у таких публікаціях автора:^{643 644 645 646} та ін.

⁶⁴³ Павелків К. М. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Чернівці : Чернів. нац. у-т, 2011. Вип. 573. С. 128–137.

⁶⁴⁴ Павелків К. М. Критерії та рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол. Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 18. С. 273–283.

⁶⁴⁵ Павелків К. М. Факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. Тетяни Степанової. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2018. № 4 (63). С. 82–87.

⁶⁴⁶ Павелків К. М. Пілотажне дослідження ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 178. С. 144–148.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

4.1. Концепція побудови методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Як відомо з наукових джерел, передовсім, з філософії та стратегічного менеджменту (наукові розробки І. Ігнат'євої (2012)⁶⁴⁷, В. Кат'кало (2003)⁶⁴⁸, Б. Мізюка (2009)⁶⁴⁹, О. Чуйкіна (2011)⁶⁵⁰ та ін.), *концепція* – це система поглядів на ту чи іншу проблему, явище, процес, вид діяльності тощо; її трактують як єдиний визначальний задум, що інтегрує накопичений до цього часу масив знань, поглядів, світобачення. Результатом створення й реалізації окремої концепції в гуманітарній галузі може бути сукупність закономірностей, що регулюють функціонування того чи іншого явища. У педагогіці концепції досить часто пов'язують з іменами видатних педагогів-науковців (вітчизняні концепції А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Г. Сковороди та ін., зарубіжні – М. Монтесорі, Дж. Дьюї, С. Френе та ін.). Крім того, можуть розглядатися концепції окремих галузей педагогічного знання, як-от: концепція виховання дошкільника, концепція Нової української школи (2019), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) тощо. Отож, почасти концепції набувають характеру нормативних документів, які спрямовують той чи інший педагогічний процес.

У нашому дослідженні концепція має, передусім, методологічне значення, оскільки визначає рівень актуальності, мету, зміст та результат

⁶⁴⁷ Ігнат'єва, І. А. 2012. *Стратегічний менеджмент*: підручник. Київ: Каравела.

⁶⁴⁸ Кат'кало, В. С., 2003. Место и роль ресурсной концепции в развитии теории стратегического управления. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Вып. 3 (24), с. 3-17.

⁶⁴⁹ Мізюк, Б. М. 2009. *Основи стратегічного управління*: підручник. Львів: Магнолія-2006.

⁶⁵⁰ Чуйкин, А. М., 2011. Концепция динамических способностей и анализ стратегического потенциала обучающейся организации. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, вып. 9, с. 147-162.

обраного нами дослідницького проекту як комплексної розробки проблеми, що до цього часу не була предметом окремого науково-педагогічного дослідження. Проаналізувавши численні наукові підходи до окреслення поняття й змісту педагогічних концепцій, ми дійшли висновку про таку її орієнтовну структуру як концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери:

1. Актуальність проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери.

Іноземна мова як підґрунтя фахової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери потребує організації всього навчального процесу в закладі вищої освіти на засадах системності – з відповідним узгодженням змісту іншомовної підготовки, його професійної спрямованості, добору форм і методів іншомовної підготовки. Важливе значення має також концептуальна побудова комунікативної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення іноземної мови.

Беручи до уваги основні функції іншомовного спілкування – комунікативну, інтерактивну, перцептивну – можна формувати іншомовну комунікативну компетенцію та обґрунтовувати методику названого спілкування, виходячи з цих функцій. Таким чином, у концепції методичної системи мають бути закладені:

- 1) цілі, мотиви, стимули іншомовного спілкування;
- 2) прийоми передачі інформації іноземною мовою;
- 3) концептуальні засади співвідношення раціонального й емоційного в іншомовному спілкуванні;
- 4) розуміння необхідності контролю й самоконтролю в іншомовному спілкуванні;
- 5) засади інтерпретації іншомовної інформації.

Крім того, концепція методичної системи іншомовної підготовки фахівців має ґрунтуватися на основних європейських документах про мовну освіту,

передовсім, на «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти»⁶⁵¹ (2003), які підкреслюють необхідність навчання іноземним мовам у зв'язку з потребою в:

- сталому взаєморозумінні й терпимості в розвитку міжнародної співпраці;
- нарощуванні темпів міжнародної мобільності й співпраці у соціальній сфері;
- підтримці загальнокультурного європейського простору;
- пропедевтиці мовної маргінальності в європейському співтоваристві.

З метою розробки концепції методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери ми будемо виходити з двобічності самої проблеми нашого дослідження – концептів іншомовності та соціального як методологічної засади, викладеної нами в першому розділі.

Як свідчать наукові розробки П. Анохіна (1975)⁶⁵², С. Гончаренка (2001)⁶⁵³, В. Краєвського (2006)⁶⁵⁴ та ін., методична система (в процесі навчання загалом) тлумачиться найчастіше як системний об'єкт, що складається з пов'язаних, ієрархічно розташованих компонентів, до яких науковці відносять цілі, зміст навчання, а також основні форми, методи й засоби організації навчального процесу, що уможливають досягнення поставленої мети. При цьому окреслення різними науковцями методичної системи суттєво різняться залежно від галузі знання, в якій провадяться їхні розробки; натомість спільною рисою всіх проаналізованих нами у процесі дослідження наукових праць з проблеми розробки й впровадження методичних систем залишається їх системний характер, взаємопов'язаність та взаємозумовленість компонентів методичної системи, спрямованість на

⁶⁵¹ Ніколаєва, С. Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

⁶⁵² Анохин, П. К. 1975. *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва: Медицина.

⁶⁵³ Гончаренко, С. У. 2001. *Методика як наука: навчальний посібник*. Хмельницький: Вид-во ХГКП.

⁶⁵⁴ Краевский, В. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Академия.

формування того чи іншого виду компетентності учнів чи студентів. Оригінальне визначення методичної системи подає у своїх науковій праці П. Атаманчук (1999)⁶⁵⁵ – як своєрідного дидактичного препарування змісту навчального предмета відповідно до методів навчання та можливостей навчально-матеріальної бази.

У створенні концепції методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери ми виходимо з того, що існують різні типи *педагогічних* систем, а значить, і *методичних* систем; їх визначення залежить від прийнятого дослідником критерію. Так, методична система може бути відкритою й закритою, статичною й динамічною; ця система може бути за своїми функціональними характеристиками організаційною, процесуальною, контролюючою, базовою чи додатковою.

Виконання завдань побудови концепції методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери потребує відповідей на кілька основних питань:

- 1) якими мають бути основні характеристики проекрованої методичної системи?
- 2) на яких принципах вона має бути побудована?
- 3) які основні методологічні підходи лягають в основу її проектування?
- 4) які основні компоненти методичної системи

Деталізована структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери викладена нами вище; вона стала основою для побудови програми педагогічного експерименту. Методична система формування означеної компетентності уможлиблює визначення основних діагностичних методик, з одного боку, та компонентів моделі й технології формування іншомовної компетентності зазначених фахівців, – з іншого.

⁶⁵⁵ Атаманчук, П. С. 1999. *Інноваційні технології управління навчанням фізики*: [монографія]. Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ., с.25.

2. Мета концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в умовах університету. Цей компонент концепції визначає орієнтовний результат здійсненої та апробованої нами методики іншомовної підготовки майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників в умовах навчання у ЗВО. Прогностичний характер мети не виключає, однак, її чіткості та осяжності передбачуваного результату. Так, метою іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є сформованість належної (втіленої у відповідних рівнях, критеріях та показниках) іншомовної комунікативної компетентності означених фахівців у процесі професійної підготовки в університеті.

Зазначимо, що мета як складник концепції методичної системи іншомовної підготовки має в нашому дослідженні двоякий зміст: з одного боку, вона передбачає професійну підготовку фахівців соціальної сфери (тому основою категоріально-понятійного апарату дослідження став концепт «соціальне»), з іншого – власне, іншомовну підготовку (на основі введення концепта «іншомовність»). Зазначимо, що *мета концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, та мета методичної системи названої підготовки – це різні методологічні об'єкти*. Так, мета концепції має всеосяжний характер і спрямовує процес створення й розробки методичної системи; мета методичної системи відображає цілісне дерево цілей названої підготовки, виходячи з різноманітних чинників – особистісних, дидактичних, професійних.

3. Сутність та зміст концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери втілюються в процесі її реалізації в методичній системі формування іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців, у зв'язку з чим розробляється комплексний зміст самої методичної системи, поданий у наступному підрозділі дослідження. Зміст методичної системи формування означеної компетентності має бути представлений у сукупності кількох взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів

(складників), серед яких ми вважаємо базовими цільовий, змістовий, інструментальний, аксіологічний та контрольно-оцінний. Названі складники утворюють цілісне бачення методики іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, де кожен складник має функціональне навантаження, залежне від окремого аспекту формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Крім того, цей компонент концепції визначає й структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, представлений нами в поєднанні мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-методичного та рефлексивно-оцінного компонентів компетентності. Вся сукупність компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців означеного профілю стала основою для здійснення експериментальної перевірки ефективності розробленої й апробованої методики її формування – на констатувальному та формувальному етапах здійснення експериментальної частини роботи.

З метою ґрунтовного окреслення сутнісно-змістового концепта іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери нами було обґрунтовано два основні концепти, що складають категоріальну основу концепції – «іншомовність» та «соціальне». Стосовно першого концепта, то його аналіз уможливив формулювання висновку про те, що: 1) іншомовність як концепт передбачає поступове набуття індивідуального досвіду послуговування іноземними мовами; 2) концепт «іншомовність» формується й розвивається в діяльності – у нашому випадку в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів; 3) результатом названої діяльності та реалізованої методичної системи іншомовної підготовки має стати належний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Теоретичні засади сутнісно-змістового компонента концепта «іншомовне» пов'язані нами з кількома основними науковими теоріями, а саме: теорією комунікацій, теорією діалогу та полікультурною теорією, які

об'єднують філософські та лінгвістичні засади проблеми іншомовності на концептуальному рівні. Концепт «соціальне» як категоріальна основа концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери представлено в єдності онтологічного та епістемологічного аспектів; важливе значення для побудови концепції й її практичної реалізації в ході дослідження мають категоріальні зв'язки концепта «соціальне» з поняттями «соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера».

До сутнісно-змістового складника концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, на нашу думку, відноситься також сукупність основних **принципів** названої підготовки, серед яких ми виділили найголовнішими такі:

1. Принцип *гуманізму*, як основи навчання й виховання майбутніх фахівців соціальної та сфери, та основи їх професійної діяльності. Означений принцип є загалом одним з базових у сучасній педагогічній науці, й цілком пов'язаним з соціальним замовленням суспільства на фахівця того чи іншого профілю. З огляду на це майбутні фахівці соціального профілю підлягають реалізації принципу гуманізму і як фахівці соціальної сфери, і як випускники з належним рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності – у зв'язку з вимогами полікультурності, міжкультурної толерантності, толерантної комунікації з клієнтом та ін. Крім того, на принципах гуманізму й демократизації має бути побудований весь суб'єкт-суб'єктний процес професійної підготовки, адже партнерство в закладі вищої освіти є однією з підвалин ефективності й результативності фахової підготовки студентів.

2. Принцип *системності* в організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Згідно з цим принципом, іншомовна підготовка майбутніх фахівців передбачає наявність взаємопов'язаних і взаємозалежних структурних компонентів на кількох рівнях:

- на рівні компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;
- на рівні складників моделі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів;
- на рівні компонентів методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності.

3. Принцип *функціональної дихотомії*, що визначає професійну орієнтованість усього змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та практики її здійснення в умовах університету. У принципі функціональної дихотомії закладено протиставлення певних методологічних та методичних феноменів; вирішення названих протиставлень уможливорює розвиток досліджуваних нами явищ. До таких дихотомій ми відносимо, передусім: а) дихотомію базових концептів «соціальне» та «іншомовність», які в процесі вирішення дихотомії формують методику іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; б) дихотомію кількісного і якісного підходів до обґрунтування концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, де кількісний аспект забезпечує зростання навчального часу на вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти, натомість якісний – введення інноваційних форм і методів іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; в) дихотомія мети і результату в побудові концепції, моделі і методики іншомовної підготовки названих фахівців, що забезпечує можливість вчасної корекції експериментальної частини роботи задля досягнення якомога більш ефективного результату іншомовної підготовки.

4. *Андрагогічний* принцип, що визначає безперервний професійний саморозвиток майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі їх іншомовної підготовки. Належний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності випускників закладу вищої освіти – фахівців соціальної сфери – відкриває для них широкі можливості для реалізації самопроцесів: самоосвіти, самопізнання, самовиховання і, врешті-решт, самореалізації у

професійній сфері та самоактуалізації як вищої потреби в розвитку особистості фахівця. Навчання упродовж життя, в основі якого лежить андрагогічний принцип, визначає суб'єктність іншомовної підготовки та подальшої самоосвіти фахівців соціальної сфери, адже людина сама є спонукальним чинником для продовження своєї освіти у процесі здійснення професійної діяльності. Добрий рівень знання іноземних мов сприяє безперервній освіті, оскільки відкриває можливості для он-лайн, дистанційного навчання, навчання за кордоном, участі в позаінституційних (інформальних, неформальних) формах поповнення своїх професійних знань, умінь, навичок, та формує певні особистісні якості (прагнення навчатися упродовж життя, здатність до навчання упродовж життя та ін.).

5. *Холістичний* принцип, що уможливорює цілісне розуміння іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у всьому комплексі структурних компонентів змісту їх підготовки, окреслює місце та роль іноземної мови в процесі професійної підготовки, визначає цінність іноземної мови як цінність світосприйняття та прийняття інших культур і мов. Крім того, холістичність іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечується активною спільною діяльністю викладача і студентів у процесі вивчення професійно орієнтованої іноземної мови, а також спрямованістю процесу іншомовної підготовки на розвиток творчості, уяви, емпатійності, соціально-професійних навичок тощо.

4. **Механізм впровадження методичної системи** іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є ще одним важливим складником концепції названої підготовки. Розроблена й реалізована нами в процесі педагогічного експерименту методична система іншомовної підготовки фахівців ґрунтується на механізмі впровадження, що передбачає кілька рівнів, а саме:

– рівень *суб'єктного* (в т.ч. *кадрового*) забезпечення: студенти, викладачі, адміністративно-управлінський персонал закладу вищої освіти, партнерські

установи соціального захисту, недержавні організації та структури (передусім, для забезпечення неформального сегмента іншомовної підготовки);

- рівень *нормативного* забезпечення: документи загальноєвропейського та вітчизняного нормативно-правового поля, що містять компонент іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних сфер життєдіяльності; нормативне поле (міжнародне та вітчизняне) соціального захисту гетерогенних груп населення; нормативні документи, що регулюють функціонування системи освіти (передусім, Закон України «Про вищу освіту» 2018 р., та відповідні державні стандарти підготовки фахівців напряму підготовки 231 «Соціальна робота»);
- рівень *інформаційно-технологічного* забезпечення: сучасна диджіталізація та інформатизація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців; інформаційне забезпечення оцінки якості освітніх послуг та якості знань студентів у процесі професійної підготовки; інформаційно-комп'ютерне забезпечення іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (відповідні комп'ютерні програми та програмне забезпечення, обладнання й устаткування лінгафонних кабінетів, он-лайн та дистанційних курсів і т.п.).

На особливу увагу в представленому вище механізмі впровадження методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, на нашу думку, заслуговує **викладач** як суб'єкт названої підготовки.

Викладач іноземної мови закладу вищої освіти сьогодні має поєднувати в собі загальну професійну компетентність фахівця сфери вищої освіти, з одного боку, та відповідні спеціальні компетенції, що уможливають формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності в обраній професійній галузі. Водночас специфіка професійної діяльності викладача іноземних мов у виші полягає в необхідності добре орієнтуватися в професійному тезаурусі й загалом у провідних характеристиках професійної сфери, за напрямом якої відбувається професійна підготовка. Крім того, викладач університету – це не лише носій знань, але й авторитетна фігура серед суб'єктів освітнього процесу, педагогічний працівник, науковець. Тому

комплекс необхідних професійних компетенцій викладача іноземної мови вишу вміщує значний перелік різноманітних вмінь, навичок, здатностей, що створюють основу їх професійної компетентності. Сформована іншомовна професійна компетентність викладача, на наше переконання, виступає як підґрунтя формування відповідної компетентності у студентів.

Наказ МОН України (2013)⁶⁵⁶ визначає основні посадові обов'язки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, які безпосередньо стосуються і викладачів іноземної мови вишів. Г. М'ясоїд (2015)⁶⁵⁷ спирається на зарубіжний досвід в окресленні вимог до викладача вищої школи і виділяє базові функції викладача вищої школи – експертного знання, практичних навичок, науково-дослідницьких умінь. Систему професійних мета-навичок викладача науковець визначає в сукупності таких складників:

- 1) розробка навчальних програм з курсів, які викладає науково-педагогічний працівник;
- 2) безпосередня викладацька діяльність;
- 3) оволодіння методами і прийомами науково-дослідної роботи;
- 4) управління процесом викладання;
- 5) контроль і оцінювання знань студентів⁶⁵⁸.

О. Саприкін (2017)⁶⁵⁹ визначає структуру білінгвальної методичної компетенції викладача в сукупності мовної, мовленнєвої, комунікативної, країнознавчої й професійної предметних компетенцій викладача іноземних мов. Зазначимо, однак, що окрім названих компетенцій, викладач іноземних мов має забезпечити професійну спрямованість іноземної мови як навчального предмета. Крім того, він має співпрацювати з установами,

⁶⁵⁶ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року: [Електронний ресурс]: Режим доступу – <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>

⁶⁵⁷ М'ясоїд, Г. І. 2015. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №3, с.107-113.

⁶⁵⁸ Там само, с.109.

⁶⁵⁹ Саприкін, О. А., 2017. *Формування білінгвальної методичної компетенції викладача іноземних мов та методичні рекомендації щодо навчання студентів оволодінню іншомовною інтонацією* [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2017>

організаціями та особами, які можуть забезпечити неформальний та інформальний компоненти професійної підготовки. Зазначимо також, що викладач іноземних мов має володіти різнобічними педагогічними й методичними компетенціями, які уможливають реалізацію ним організаторської, управлінської, проектувальної функцій у своїй професійній діяльності.

Традиційно професійні компетенції викладача університету представляють в сукупності загальнопрофесійних (сформованих безвідносно до вузькопрофесійної діяльності викладача іноземних мов) та спеціальнопрофесійних (притаманних обраній галузі викладацької діяльності) компетенцій. У свою чергу, М. Кокор (2014)⁶⁶⁰ у комплексі спеціальнопрофесійних компетенцій викладача іноземної мови виділяє: професійно-комунікативну, технологічну, адаптивну компетенції, з відповідними складниками у вигляді сформованих знань, умінь і навичок, які ми співвіднесли з проблемою нашого дослідження й представили у вигляді трьох структурних компонентів означеної компетентності (комунікативна, методична та адаптивна компетенції) рис.3.1.

Враховуючи вимоги компетентнісного підходу до проблеми дослідження, вважаємо, що професійна компетентність викладача іноземної мови ЗВО виходить за межі тріади «знання-уміння-навички», і вміщує також сформовану мотивацію викладача до накопичення, розвитку й передачі знань, до суб'єкт-суб інсїтсїбосо іненївзор жокат а ,їматнедутс із іцарпвіпс їонтке' якості викладача як педагога, психолога, управлінця, організатора навчального процесу та ін.

Виходячи з викладеного вище та зважаючи на специфіку предмета нашого дослідження, вважаємо найбільш суттєвими *складниками професійної компетентності викладача іноземних мов* у закладі вищої освіти такі:

⁶⁶⁰ Кокор, М. М. 2014. Аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*, №49, с.104-110.

- 1) загальнопрофесійний (загальнопсихологічні, інформаційно-технологічні компетенції);
- 2) комунікативний (мовні, мовленнєві, країнознавчі компетенції);
- 3) методичний (проектувальні, науково-дослідницькі компетенції, знання сучасних методик викладання іноземної мови і вміння їх реалізувати);
- 4) педагогічний (організаторські, проектувальні, виховні знання, вміння й навички).

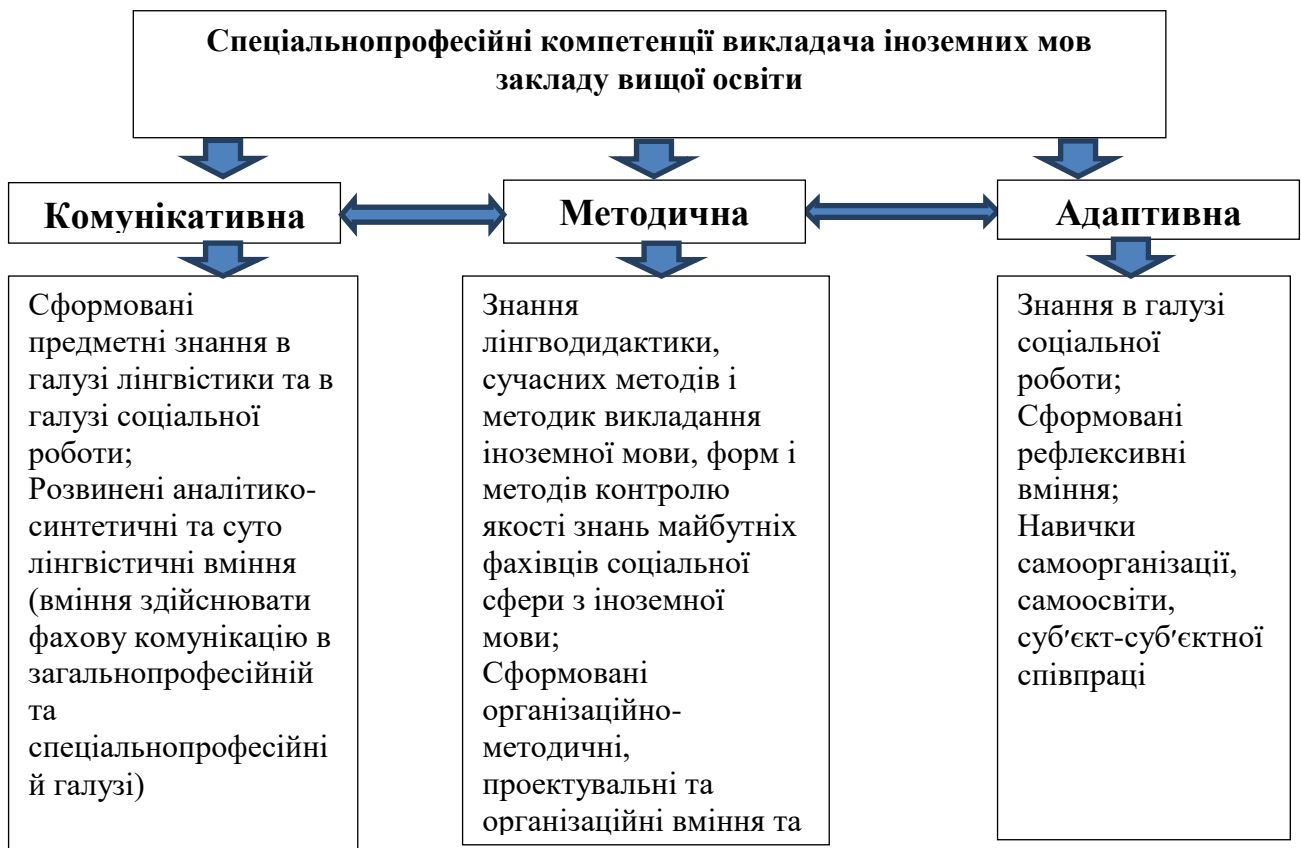


Рис.4.1. Структура спеціальнопрофесійних компетенцій викладача іноземної мови з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціального профілю (розроблено автором за М.Кокур)⁶⁶¹

Названі загальноконцептуальні принципи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначають і її результат, що складає основу результативного складника концепції. Отож, **результатом іншомовної**

⁶⁶¹ Там само, с.108.

підготовки майбутніх соціальних працівників має стати їх професійна іншомовна комунікативна компетентність. Означений результат має триєдину структуру:

- іншомовне спілкування у *відносинах* соціального педагога / соціального працівника з клієнтом;
- індивідуальний *стиль* спілкування з клієнтом;
- *ситуація* спілкування, що відображає конкретну проблему соціального характеру й може бути інтерпретована іноземною мовою.

Варто зазначити, що у Стандартах вищої освіти України за спеціальністю 231 Соціальна робота на першому (бакалаврському)⁶⁶² та другому (магістерському)⁶⁶³ рівнях іноземна мова за професійним спрямуванням відображена у загальних компетентностях випускників (здатність спілкуватися іноземною мовою); нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти (застосовувати іноземні джерела для виконання навчальних і професійних завдань; вільно спілкуватися іноземною мовою з професійних питань).

На засадах системного підходу виділимо основні **характеристики методичної системи.**

Методична система за своїм змістом і характеристиками є різновидом педагогічної системи. Система як педагогічний феномен є об'єднанням стійких компонентів, що зберігають характеристики стабільності під впливом педагогічних дій. Найчастіше *компонентами педагогічної системи* науковці називають:

- 1) **мету** педагогічної системи, яка в нашому випадку може бути визначена як сформованість належного рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;

⁶⁶² Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня. Наказ МОН України №557 від 24.04.2019 р.

⁶⁶³ Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня. Наказ МОН України №556 від 24.04.2019 р.

- 2) **зміст** освітньої / виховної професійної інформації, яка дає можливість реалізувати зазначену вищу мету;
- 3) **способи** (канали, шляхи отримання й передачі) педагогічної комунікації, що відображає її суб'єкт-суб'єктний характер; у межах проблематики нашого дослідження ця комунікація має подвійне педагогічне навантаження: як суб'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери, та як іншомовна міжособистісна взаємодія викладача й студента в процесі формування його іншомовної комунікативної компетентності;
- 4) **суб'єкти** педагогічної системи – студенти та викладачі; в межах нашого експерименту основними суб'єктами цієї педагогічної системи є майбутні фахівці соціальної сфери, та викладачі іноземної мови, що забезпечують формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців; крім того, зважаючи на інноваційний характер проектованої нами методичної системи, ми долучили до неї в якості додаткових суб'єктів носіїв мови (запрошених англомовних професорів, волонтерів Корпусу миру, англомовних студентів, що прибувають до ЗВО в межах академічної мобільності, та ін.).

Для проектування методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери важливе значення має, на нашу думку, дослідження Н. Кузьміної, яка поділяє всі освітні системи на: 1) *педагогічні* (що стосуються всіх загальноосвітніх навчальних закладів), результатом яких є освітній поступ дітей шкільного віку; 2) *акмеологічні* (суб'єктами яких є дорослі люди), що в результаті впливають на освітньо-професійний та додатково-професійний розвиток особистості⁶⁶⁴. За такої класифікації *методична система іншомовної підготовки фахівців соціального профілю є акмеологічною і за поставленими цілями, і за змістом*.

⁶⁶⁴ Кузьміна, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования*: учебное пособие. Ленинград: ЛПУ., с.34.

Загальні підходи та структура концепції методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери представлені нами на рис.4.2.

Отож, в основу концепції методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери нами покладено такі основні постулати:

1. Методична система іншомовної підготовки фахівців ґрунтується на методологічних засадах системного підходу.
2. Методична система означеної підготовки фахівців є різновидом або ж компонентом (підсистемою) педагогічної системи.
3. Методична система іншомовної підготовки фахівців соціального профілю є педагогічною за змістом і акмеологічною – за очікуваним результатом, оскільки передбачає досягнення студентами належного рівня іншомовної комунікативної компетентності.
4. Ця методична система, окрім акмеологічних, має ще й аксіологічні характеристики, оскільки передбачає формування у студентів відповідної системи цінностей – соціальних за своїм змістом й професійних за прогностичним результатом (цінностей іноземної мови як базових професійних цінностей).
5. Основними інструментами реалізації методичної системи є ефективні методи та методика навчання іноземної мови у процесі оволодіння професією соціального педагога / соціального працівника.

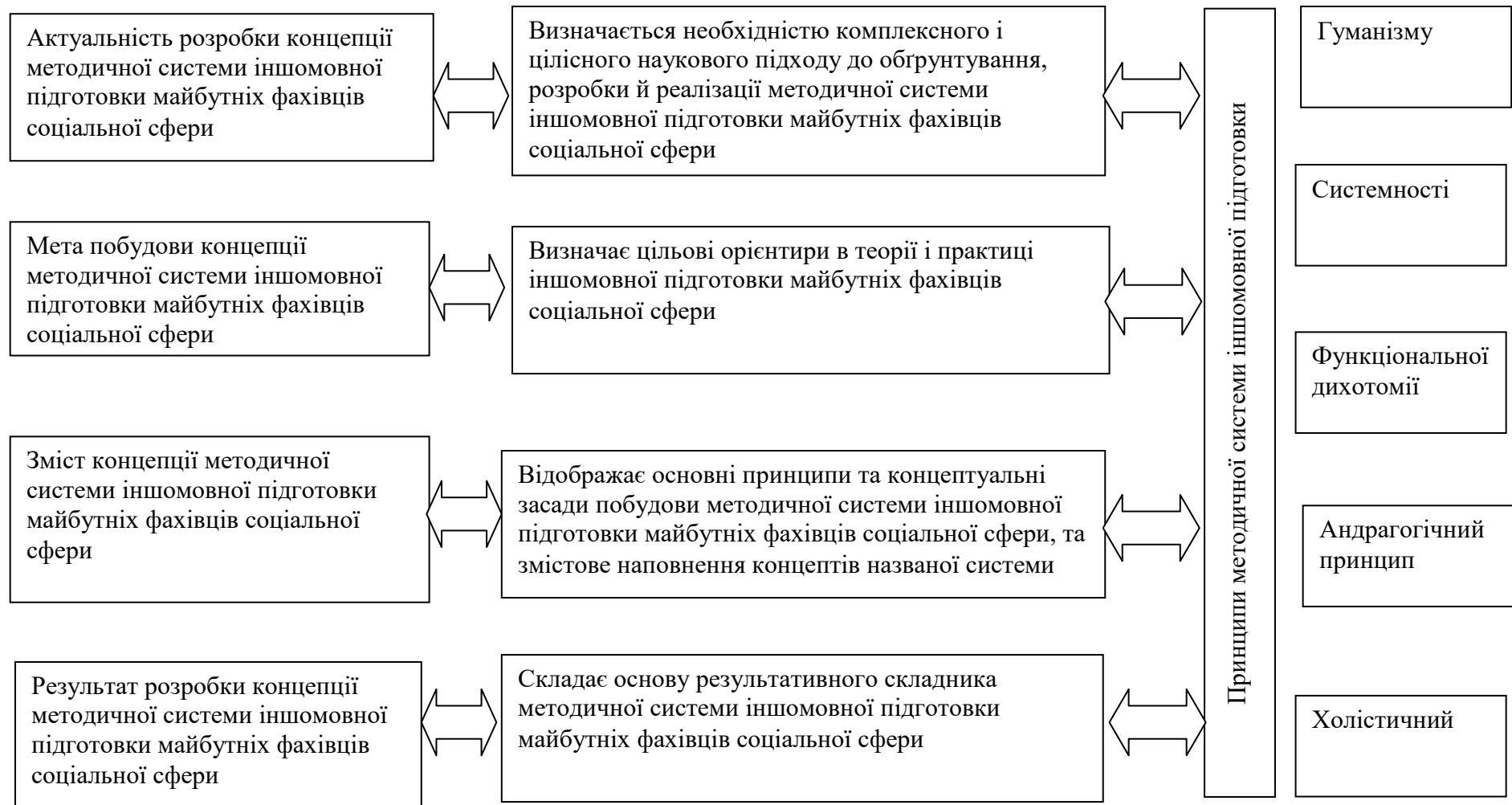


Рис.4.2. Загальні підходи та структура концепції методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (розроблено автором)

Таким чином, на підставі аналізу численних наукових праць нами визначено орієнтовну структуру методичної концепції в єдності кількох її складників: 1) актуальність проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (зумовлена соціальним замовленням на фахівця з достатнім рівнем володіння іноземними мовами); 2) мета концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, яка відображає сформованість належної (втіленої у відповідних рівнях, критеріях та показниках) іншомовної комунікативної компетентності означених фахівців у процесі професійної підготовки в університеті; 3) сутність та зміст концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (що відображає структуру самої методичної системи означеної підготовки); 4) принципи іншомовної підготовки студентів; 5) механізм впровадження методичної системи названої підготовки (рівень суб'єктного, в т.ч. кадрового забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; нормативне та інформаційно-технологічне забезпечення цього процесу). Сформульовано висновок про те, що результатом іншомовної підготовки соціальних працівників має стати їх професійна іншомовна комунікативна компетентність. Окреслено провідні постулати, покладені в основу розробки методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

4.2. Зміст та структура методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Як представлено у попередньому підрозділі, методична система є педагогічною за своїми концептуальними характеристиками, й акмеологічною – за очікуваним результатом іншомовної підготовки фахівців соціального профілю. У зв'язку з цим, щоб розглядати структуру й зміст *методичної* системи означеної підготовки, важливо розуміти основні

підходи, що склалися в педагогічній науці до структурування *педагогічних й акмеологічних систем*.

Так, В. Беспалько в означеній структурі розглядає такі компоненти: *мету* підготовки фахівців, призначений для цього *зміст* (і навчального, й виховного процесу), *способи реалізації* мети (дидактичні, методичні), кадровий потенціал педагогічної системи, інформаційні *засоби* професійної підготовки, *способи організації* навчального процесу⁶⁶⁵. Схожий підхід до структурування педагогічних систем пропонує Н. Кузьміна (освітні цілі, сукупність наукової та навчальної інформації, засоби комунікації, суб'єкти освітньої діяльності)⁶⁶⁶.

Натомість у дослідженні О. Кух та А. Кух (2005) структуру педагогічної системи пов'язують з функціональним навантаженням її змісту, тому виділяють мотиваційно-ціннісний, навчально-контролюючий, методологічний, світоглядний, професійно-практичний складники⁶⁶⁷.

Представлені вище постулати іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери виводять нас на *орієнтовні складники розробленої і апробованої нами в процесі дослідження методичної системи*, а саме:

1. *Цільовий*: обґрунтоване й описане дерево цілей (таксономія цілей) іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери.
2. *Змістовий*: різноманітні підходи до змістового наповнення процесу вивчення іноземної мови.
3. *Інструментальний* – сукупність ефективних (традиційних та інноваційних) методів навчання іноземній мові.
4. *Методологічний*, що поєднує в собі ключові концепти («соціальне» та «іншомовність») як засадничі положення методології професії

⁶⁶⁵ Беспалько, В. П., 2000. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*, №5, с. 13-20.

⁶⁶⁶ Кузьміна, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие*. Ленинград: ЛГУ.

⁶⁶⁷ Кух, О. М., Кух, А. М., 2005. Педагогічні системи та їх проектування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, [online] 11, с. 148-151. Режим доступу: file:///C:/Users/L/Downloads/35438-66537-1-SM.pdf [Дата звернення 02 квітня 2019].

соціального педагога / соціального працівника в європейському освітньому й професійному просторі, що передбачає сформованість належного рівня іншомовної комунікативної компетентності.

5. *Контрольно-оцінний*, що відображає сукупність методів контролю й оцінки якості іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, та можливість запровадження цілісного моніторингу рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців.

Такий підхід, на нашу думку, уможливорює подальше структурування методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери з метою експериментальної перевірки ефективності розроблених і впроваджених моделі і технології названої підготовки.

Представимо названі складники більш широко. **Цільовий складник** являє собою, фактично, обгрунтоване й сконцентроване на проблемі дослідження *дерево цілей (таксономію)*. Таксономія цілей у педагогічному процесі, пов'язана, передовсім, з іменем американського вченого-педагога Б. Блума (1984)⁶⁶⁸, спирається на поняття розумових дій та операцій – аналізу, порівняння, узагальнення, оцінювання, створення нового на базі відомого та ін. На підставі виділених ним розумових операцій вчений розробив свою таксономію цілей навчання в поєднанні двох основних рівнів, які й передбачають проектування завдань різного рівня складності – низького (знання, розуміння, застосування) та високого (аналіз, синтез, оцінка) рівня. Цілком погоджуємося з дослідженнями Н. Дички (2016)⁶⁶⁹, котра на основі таксономії цілей Б. Блума спроектувала власну методичну систему навчання іноземній мові майбутніх фахівців ІТ-технологій; взявши її класифікацію

⁶⁶⁸ Bloom, B. S., 1984. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longman.

⁶⁶⁹ Дичка, Н. І., 2016. *Методика навчання англomовного професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.

цілей як основу нашого дерева цілей, ми виклали названу сукупність цілей у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Класифікація (таксономія) цілей іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (на основі дослідження Н.Дички, 2016)

N	Levels Рівень поставленої цілі	Outcomes Результат поставленої мети в іншомовних вміннях студентів
I	Рівень репродуктивного запам'ятовування Remembering	Здатність студентів добирати професійну соціально орієнтовані лексику, орфографію, пунктуацію тощо; вміння добирати стандартні вирази соціального змісту та здатність використовувати їх для читання й запам'ятовування
II	Рівень розуміння Understanding	Здатність відрізняти й порівнювати україномовні й англійські терміни, звороти, висловлення; вміння переводити іншомовний матеріал з однієї форми в іншу, пояснювати сутність і зміст іншомовного тексту з професійної тематики
III	Рівень застосування Applying	Здатність студентів взаємодіяти у типових професійних ситуаціях з використанням іноземної мови; створювати ситуації професійного змісту іноземною мовою; дотримувати стилю і жанру комунікації іноземною мовою у професійній соціальній сфері
IV	Рівень аналізу в іншомовному спілкуванні на професійні теми Analyzing	Здатність піддавати аналізу сутність, структуру та особливості професійних ситуацій з використанням іноземної мови; вміння аналізувати професійні ситуації соціальної сфери іноземною мовою в безпосередньому спілкуванні
V	Рівень оцінки та самооцінки Evaluating	Здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до оцінки професійних ситуацій іноземною мовою з використанням відповідних критеріїв; до самооцінки свого рівня володіння іноземною мовою в професійній сфері; до оцінки значущості іншомовної лексики, орфографії, граматики, синтаксису та ін.
VI	Рівень проектування та створення в іншомовній комунікації Creating	Здатність студентів створювати власні професійні ситуації іноземною мовою, творчо підходити до вирішення віртуальних (а також і квазіпрофесійних) професійних завдань з використанням іншомовної лексики

Джерело: розроблено автором

Представлені вище цілі іншомовної підготовки визначають зміст названої підготовки (і водночас визначаються ним), виходячи з вимог навчальних планів і програм підготовки фахівців соціальної сфери, що приймаються в ЗВО, зважаючи на акредитаційні вимоги та можливості власної автономії вишу. Ці положення складають основу **змістового складника** концепції побудови методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, адже зміст іншомовної підготовки передбачає й особливості використання методів та форм викладання іноземних мов. У цьому сенсі нами було взято за основу ґрунтовне дослідження С. Ситняківської (2016)⁶⁷⁰ з проблем білінгвального навчання майбутніх соціальних педагогів; щоправда, концепція білінгвального навчання суттєво відрізняється від концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери загалом, однак ступеневий алгоритм змістового наповнення процесу вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями був розвинений нами якраз на основі цього дослідження. Дослідниця виокремила чотири етапи білінгвальної підготовки (дубляційний, доповнюючий, паритетний, еволюційний); ці етапи можуть бути інтерпретовані нами як ділянки цілісного алгоритму побудови змісту іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Використовуючи дослідження С. Ситняківської, ми виділяємо три основні етапи проектування й розширення змісту іншомовної підготовки фахівців соціального профілю у ЗВО – фрагментарний, доповнювальний, творчий. Результати такого аналізу ми подали в таблиці 4.2.

⁶⁷⁰ Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. [online] Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/26794/2> [Дата звернення 11 травня 2019].

Таблиця 4.2

*Характеристика змістового складника концепції методичної системи
іншомовної підготовки фахівців соціального профілю у ЗВО (за
С.Ситняківською, 2016)⁶⁷¹*

Етап розширення змісту іншомовної підготовки фахівців соціального профілю	Змістова характеристика етапу
Фрагментарний	На цьому етапі зміст іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери полягає в засвоєнні окремих термінів, понять, зворотів, характерних для соціальної сфери, наприклад: соціалізація, соціальний інститут, соціальна роль, девіація, профілактика (socialization, social institute, social role, deviation, prevention) та ін. При цьому названі поняття й терміни можуть використовуватися в процесі вивчення традиційної лексики іноземною мовою, притаманної для викладання іноземної мови у виші, як-от під час вивчення тем: «SOCIAL PEDAGOGICS AND SOCIAL WORK», «BASIC PRINCIPLES IN SOCIAL WORK», «SOCIAL PEDAGOGY: THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE» та ін.
Доповнювальний	На цьому етапі студенти засвоюють окремі блоки професійного змісту, викладені іноземною мовою; до цього етапу ми залучили короткі повідомлення та діалоги соціального професійного змісту, певні граматичні та лексичні модулі, що відображають майбутню професійну діяльність соціальних педагогів / соціальних працівників. У розробленому нами комплексному методичному забезпеченні іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери цей етап представлений, наприклад, змістовими блоками «Функціональні обов'язки соціального педагога школи», «Соціальна профілактика в молодіжному середовищі», «Гендерні характеристики процесу соціалізації» та ін. ('Functional Responsibilities of a Social Educator at School', 'Social Prevention among Youth', 'Gender Characteristics of the Socialization Process', etc.)

⁶⁷¹ Там само.

Творчий	На цьому етапі іноземна мова починає відігравати роль основного способу комунікації професійного спрямування, і не лише на заняттях з іноземної мови, але й у процесі білінгвального навчання, спілкування з носіями мови, позааудиторних занять з волонтерами Корпусу Миру, зарубіжними запрошеними викладачами та студентами тощо. Результатом цього етапу має стати розширена змістова наповненість усього процесу вивчення іноземної мови та її використання при вивченні фахових дисциплін, виконання науково-дослідної студентської роботи, підготовки і захисту кваліфікаційних студентських робіт тощо.
---------	---

Джерело: розроблено автором

Змістовий складник концепції методичної системи іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери тісно пов'язаний з **інструментальним**, оскільки ефективність розробки й реалізації змісту названої підготовки залежить від ефективності зреалізованих форм і методів навчання іноземній мові в умовах університету. В останні десятиліття вітчизняна методика викладання іноземних мов збагатилася численними інноваційними методиками – як власними, так і адаптованими зарубіжними.

Сьогоднішня методична наука насичена численними різноманітними формами й методами іншомовної підготовки учнів, студентів, фахівців, що перебувають у системі неперервної освіти упродовж життя. Майбутні фахівці соціального профілю в процесі іншомовної підготовки стають суб'єктами процесів навчання, що втілюють найбільш інноваційні форми й методи, методики й техніки іншомовної підготовки. Науковці (О. Канюк, 2010⁶⁷²; В. Редько, 2011⁶⁷³; Н. Сура, 2005⁶⁷⁴; С. Ситняківська, 2013⁶⁷⁵;

⁶⁷² Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20 с.

⁶⁷³ Редько, В. Г., 2011. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, № 8–9, с. 28–36.

⁶⁷⁴ Сура, Н. А., 2005. *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.02. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 22 с.

⁶⁷⁵ Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної*

М. Скуратівська, 2010⁶⁷⁶ та ін.) пропонують як достатньо відомі традиційні (пояснення, робота з підручниками, вправлення, ілюстрування й демонстрація, самостійна робота та ін.), так і інноваційні, інтерактивні форми й методи іншомовної підготовки студентів – метод кейсів, ігрові та рольові ситуаційні методи, фокусовані інтерв'ю, комунікації з носіями мови та ін. Досить ефективними, на нашу думку, є *комунікативні* (індивідуальні, парні, групові та командні) форми навчальної діяльності в іншомовній підготовці студентів⁶⁷⁷, як-от:

- inside / outside circles – внутрішні і зовнішні кола комунікації;
- brain storm – мозковий штурм;
- pair interviews – парні інтерв'ю;
- jigsaw reading – читання зигзагом;
- think pair share – парні діалоги.

Зазначені вище сучасні методики іншомовної підготовки відображають різноманітні напрями означеної методики – кооперативний, когнітивний, змістовий, цілісний та ін. (Г. Штерн, 1983⁶⁷⁸). Основними перевагами комунікативних та інтерактивних методів навчання іноземній мові є:

- 1) суцільна зайнятість студентів у процесі заняття;
- 2) командний характер навчальної діяльності;
- 3) толерантність щодо інших суб'єктів іншомовної комунікації;
- 4) створення ситуації успіху для кожного студента;
- 5) відсутність домінації з боку викладача;
- 6) формування здатності до виваженої аргументації іноземною мовою;

академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. № 1, с. 257-268.

⁶⁷⁶ Скуратівська, М. О., 2009. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. *Науковий огляд. Соціум. Наука. Культура*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/> [Дата звернення 13 травня 2019].

⁶⁷⁷ *Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови*. 1998. Oxford University Press.

⁶⁷⁸ Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

7) можливість у короткі терміни вивчити велику кількість професійно орієнтованого матеріалу.

Розглянемо більш детально найбільш ефективні, на нашу думку, *методи іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери, які використовувалися нами в процесі експериментальної роботи: метод кейсів, метод проектів, діалогічний та ігровий методи.

Метод кейсів (case study) у навчанні іноземної мови розглядається в наукових працях В. Біскуп (2014)⁶⁷⁹, Ю. Дегтярьової (2010)⁶⁸⁰, Ю. Сурміна (2005)⁶⁸¹ та ін. Особливості реалізації цього методу полягають у тому, що він уможливорює розгляд студентами професійно орієнтованих, професійно спрямованих, професійно активних ситуацій, що не лише обговорюються, але й вирішуються в іншомовному середовищі. Місія викладача фактично полягає в ролі модератора чи навіть спостерігача. Науковці (І. Гладких, 2010⁶⁸²; Г. Гребенькова, 2016⁶⁸³; Дж. Пірс, Р. Робінсон, 1994⁶⁸⁴; Ю. Сурмін, 2002⁶⁸⁵; Ю. Шапран, 2012⁶⁸⁶; В. Ягоднікова, 2008⁶⁸⁷ та ін.) пропонують різноманітні класифікації кейсів залежно від майбутньої професії, критерію класифікації, досвіду студентів (бакалаври / магістри; мають досвід квазіпрофесійної діяльності / не мають такого досвіду тощо). П. Шеремета та

⁶⁷⁹ Біскуп, В. С., 2011. *Застосування методу аналізу ситуацій (case-study) в інтерактивних формах навчання*. [online] Режим доступу: <http://refdb.ru/look/1533438.html> [Дата звернення 30 квітня 2019].

⁶⁸⁰ Дегтярьова, Ю. В., 2010. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 17, с. 40-47.

⁶⁸¹ Сурмін, Ю. П. 2005. *Метод аналізу ситуацій (Case-study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: [монографія]. Київ: МАУП.

⁶⁸² Гладких, И. В. 2010. *Разработка учебных кейсов: методические рекомендации для преподавателей бизнесдисциплин*. 5-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во Высш. шк. менеджмента.

⁶⁸³ Гребенькова, Г. В., 2015. Кейс-метод у професійному навчанні. *Освітологічний дискурс*, [online] № 3, с. 153-162. Режим доступу: <http://razom.znaimo.com.ua/docs/716/index-7902.html> [Дата звернення 12 травня 2019].

⁶⁸⁴ Pearce, J., 1994. *Cases in Strategic Management*. Illinois. Boston, Massachusetts, Sydney, Australia.

⁶⁸⁵ Сурмін, Ю.П. ред., 2002. *Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития.

⁶⁸⁶ Шапран, Ю. П., 2012. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*, № 22 (257), ч. VII, с. 180-186.

⁶⁸⁷ Ягоднікова, В. В., 2008. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. *Секція «Педагогічні науки»*, [online] 5. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm [Дата звернення 06 травня 2019].

Г. Каніщенко (1999)⁶⁸⁸ обґрунтовують таку типологію кейсів для студентів: кейси, що вимагають прийняття рішення; кейси, що потребують розробки стратегії; описові кейси; кейси, що вимагають використання теоретичних понять і визначення проблеми. Яким чином це може бути зреалізовано в іншомовній підготовці майбутніх соціальних працівників / педагогів, ми представили в таблиці 4.3. В іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери ми виділили кілька основних *вимог і правил застосування методу кейсів*, серед яких:

1. Попередній добір професійно спрямованих ситуацій, наприклад: «Social support for the family», «Prevention of bullying in modern school», «Teenager on social networks» та інші.
2. Практична спрямованість змісту і завдань, поставлених перед окремим кейсом.
3. Мінімальне втручання в процес перебігу обговорення професійної ситуації з боку викладача.
4. Максимальна продуманість зауважень і заохочень стосовно рівня володіння мовою з боку студентів.
5. Оптимальний добір відповідних ролей для більш і менш активних студентів, для студентів з вищим і нижчим рівнем володіння іноземною мовою.

⁶⁸⁸ Шеремета, П. М., Каніщенко, Г. Л. 1999. *Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі*. Київ: Центр інновацій та розвитку.

Таблиця 4.3

Реалізація кейсів в іншомовній підготовці майбутніх соціальних працівників (за типологією П.Шеремети та Г.Каніщенка)

Назва кейсу	Сутність кейсу	Приклади застосування кейсу в іншомовній підготовці майбутніх соціальних працівників
Кейси, що вимагають прийняття рішення	До цього типу кейсів відносяться, як правило, ситуаційні задачі професійного спрямування. У процесі вирішення таких задач / завдань студент має використати наявні в нього професійні знання та вміння, а також досвід квазіпрофесійної діяльності та власний життєвий досвід	В іншомовній підготовці майбутніх соціальних працівників названий вид кейсів може бути представлений діалогічними вправами-ситуаціями, як-от: «Емпатійне слухання в діяльності соціального педагога / соціального працівника», «Заняття з волонтерами», «Відвідування інклюзивного центру» та ін. ('Empathic Listening in the Work of Social Educator/Social Worker', 'Classes with Volunteers', 'Inclusive Centre Visiting', etc.)
Кейси, що потребують розробки стратегії	У межах цих кейсів відбувається ознайомлення студентів зі стратегічними завданнями професійної галузі, концептуальними проблемами, що виникають в обраній ними професії та ін.	До такого типу можна віднести кейси «Нормативне забезпечення соціального захисту сім'ї в Україні», «Організація діяльності територіального центру обслуговування одиноких непрацездатних громадян», «Концепція профілактики вживання наркотичних речовин у дитячому та підлітковому віці» тощо ('Legal Support of Social Protection of the Family in Ukraine', 'Organization of the Territorial Service Centre for Single Incapacitated Citizens', 'The Concept of Drug Use Prevention in Childhood and Adolescence', etc.)

Продовження таблиці 4.3

Описові кейси	Кейси цього типу не містять пропозицій стосовно вирішення проблеми, а лише описують її; мають на меті якомога більш глибоке інформування студентів про явища, процеси, факти, що мають відношення до їхньої професійної діяльності	Прикладами таких кейсів можуть бути: «Структура соціальних служб в Україні та за кордоном», «Досвід ювенальної юстиції в скандинавських країнах», «Функціональні обов'язки соціального працівника в територіальній громаді» та ін. ('The Structure of Social Services in Ukraine and Abroad', 'Juvenile Justice Experience in Scandinavian Countries', 'Functional Responsibilities of Social Educator in Territorial Community', etc.)
Кейси, що вимагають використання теоретичних понять	Такого типу кейси призначені для накопичення студентами теоретичних знань у межах майбутньої професійної діяльності; для ознайомлення й закріплення сукупності теоретичних понять в обраній професії	У межах цього типу кейсів можуть бути реалізовані такі: «Сутність і зміст поняття соціалізації», «Регіональна соціальна служба та її структура», «Методи діагностики в соціальній роботі» тощо ('The Essence and Content of the Concept of Socialization', 'Regional Social Service and its Structure', 'Methods of Diagnostics in Social Work', etc.)
Кейси, що вимагають визначення проблеми	Цей тип кейсів уможливорює окреслити проблему, що представляє окремий елемент професійної діяльності чи названу діяльність загалом	До цього типу кейсів можна віднести: «Актуальні проблеми сучасної соціальної роботи», «Перспективи професії соціального працівника в Україні», «Правове забезпечення соціального захисту в умовах війни» та ін. ('Current Problems of Modern Social Work', 'Prospects of the Profession of Social Worker in Ukraine', 'Legal Support of Social Protection in War Conditions', etc.)

Джерело: розроблено автором

Фактично кожен із запропонованих у таблиці 3.3 кейсів є окремим проектом, розробленим викладачем для більш ефективної іншомовної

підготовки фахівців соціальної сфери. Тому **метод проектів** як окремий інноваційний метод названої підготовки включений нами до моделі цієї підготовки як базовий. Метод проектів у педагогічній науці розробляється в численних наукових працях: Л. Бодько, 2013⁶⁸⁹; О. Коберник, 2006⁶⁹⁰; Є. Полат, 2004⁶⁹¹; О. Тадеуш, 2017⁶⁹²; З. Таран, 2004⁶⁹³ та ін.

Проектна діяльність в іншомовній підготовці фахівців соціальної сфери має на меті виконання кількох основних *функцій*:

- 1) дидактичної, коли відбувається конструювання системи професійно спрямованих знань з іноземної мови, виробляється здатність репрезентувати результати вивчення окремих тем з іноземної мови, формується вміння працювати з різноманітними джерелами інформації.
- 2) когнітивної, за якої розширюється обсяг знань з іноземної мови, зростає мотивація до їх накопичення й використання в процесі навчальної діяльності;
- 3) розвивальної, в якій відображається зростання рівня сформованості дослідницьких вмінь і навичок студентів з використанням іноземної мови, формування комунікативних компетенцій в рамках вивчення іноземної мови;
- 4) рефлексивної, що забезпечує зворотний зв'язок та самооцінку наявного рівня іншомовної підготовки в обраній професійній галузі.

Складність застосування методу проектів в іншомовній підготовці майбутніх працівників соціальної сфери полягає в тому, що названі навчальні

⁶⁸⁹ Бодько, Л., 2013. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*, № 10, с. 1-4.

⁶⁹⁰ Коберник, О. М., 2006. Проективна педагогіка і національна школи. *Шлях освіти*, № 7, с. 7-9.

⁶⁹¹ Полат, Е., 2004. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*, №1, с. 9-17.

⁶⁹² Тадеуш, О. М., 2017. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, [online] 29, с. 142-146 Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19155/1/Tadeush.pdf> [Дата звернення 30 квітня 2019].

⁶⁹³ Таран, З., 2004. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. *Відкритий урок*, № 5/6, с. 18-20.

проекти повинні мати соціальний зміст та іншомовну форму. У процесі іншомовної підготовки студентів нами було реалізовано різноманітні проекти іноземною мовою, які поступово ставали основою індивідуального іншомовного порт-фоліо студента, як-от:

- «Соціальне консультування клієнтів підліткового віку»; ('Social Counseling of Teenage Clients')
- «Організація соціального супроводу сімей груп ризику»; ('Organization of Social Support for Families at Risk')
- «Методика протидії кібербулінгу у навчальних закладах різного рівня»; ('Methods of Cyberbullying Counteraction in Educational Institutions of Different Levels')
- «Соціальні функції молодіжного дозвілля» ('Social Functions of Youth Leisure').

У процесі реалізації методу проектування студенти мають навчитися:

- 1) формулювати мету соціального проекту іноземною мовою;
- 2) визначати суб'єкти проектної діяльності в соціальній сфері іноземною мовою;
- 3) обґрунтовувати перелік необхідних ресурсів для реалізації проекту;
- 4) описувати зміст та організацію проектної діяльності задля вирішення поставленої мети;
- 5) оцінювати успішність та ефективність розробленого проекту.

Метод кейсів та проектний метод в інструментальному сенсі реалізують діалогічність як підґрунтя іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. **Діалогічний метод** (О. Біленька, А. Павлюк, О. Чепурна, 2003⁶⁹⁴; К. Костюченко, 2015⁶⁹⁵; С. Ніколаєва, 1999⁶⁹⁶ та ін.)

⁶⁹⁴ Біленька, О., Павлюк, А., Чепурна, О. 2003. *Business English Essentials*. Тернопіль: Видавництво Карп'юка.

⁶⁹⁵ Костюченко, К., 2015. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*, [online] вип. 135, с. 135-139. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_36 [Дата звернення 05 травня 2019].

⁶⁹⁶ Ніколаєва, С. 1999. *Соціальні функції молодіжного дозвілля*. Київ: Либріум.

передбачає, що в процесі діалогу будуть порушуватися питання, суттєві й значущі для майбутніх фахівців соціальної сфери. Діалог може стати складником методу кейсів чи проектного методу; може виступати як самостійний дидактичний чи комунікативний елемент в іншомовній підготовці фахівців соціальної сфери. К. Костюченко (2015) пропонує в межах іншомовної підготовки фахівців використовувати *вправи* на реалізацію діалогічного методу різного рівня: 1) рецептивні, які містять загальноомовленнєві та стилістичні завдання, що уможливають сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування інформації іноземною мовою; 2) репродуктивні – формують вміння відтворювати отримані на заняттях з іноземної мови знання за отриманим зразком, здатність поширювати речення, формулювати відповіді на питання, переказувати текст та ін.; 3) продуктивні, що передбачають творчий підхід до діалогічного способу формування іншомовної комунікативної компетентності (здатність написання творів іноземною мовою, складання діалогів та ін.)⁶⁹⁷.

Діалоги іноземною мовою можуть бути викладені у традиційній та ігровій формі; **ігрові методи** іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути включені до кейсів, а також реалізуватися в процесі розробки й реалізації іншомовних проектів соціального змісту. Гра наскільки метод навчання в педагогічній науці представлена науковими працями В. Вертегел (2013)⁶⁹⁸, П. Горностая (2007)⁶⁹⁹, Н. Дрінквотера

⁶⁹⁶ Ніколаєва, С. Ю. 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: підручник. Київ: Ленвіт.

⁶⁹⁷ Костюченко, К., 2015. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*, [online] вип. 135, с. 135-139. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_36 [Дата звернення 05 травня 2019].

⁶⁹⁸ Вертегел, В. Л., 2013. Рольова гра як один з інтенсифікаторів навчання іноземної мови для професійних цілей. *Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон: Видавництво Херсонської державної морської академії, с. 182-184.

⁶⁹⁹ Горностай, П. П. 2007. *Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности*: [монографія]. Киев: Интерпресс ЛТД.

(2008)⁷⁰⁰, А. Конишевої (2006)⁷⁰¹, К. Макарової (2015)⁷⁰², О. Тарнопольського, С. Кожушко, М. Кабанової (2018)⁷⁰³ та ін. Специфіка розробки й реалізації ігрових методів в іншомовній підготовці фахівців соціальної сфери полягає у співвіднесенні *форми* гри зі *змістом* діяльності соціального педагога / соціального працівника. У дослідженні О. Овадюк (2011)⁷⁰⁴ виділено чотири групи ігор відповідно до характеру майбутньої професійної діяльності студентів: 1) спрямовані на засвоєння передбачених програмою знань; 2) орієнтовані на розвиток загальної культури і творчості; 3) науково-дослідницькі ігрові методи; 4) суто професійно орієнтовані ігри. Можливості проектування й реалізації ігрових форм в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери нами представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Можливості реалізації ігрових форм в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери

Група ігор в іншомовній підготовці студентів	Короткий зміст ігрової діяльності	Приклади можливих ігор в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери
Ігри, спрямовані на засвоєння передбачених програмою знань	Ця група ігор орієнтована на засвоєння студентами передбаченого програмою курсу іноземної мови за професійним спрямуванням лексичного, синтаксичного, граматичного матеріалу	1. Гра «Розробка професійного портрета сучасного соціального працівника» ('Developing a Professional Portrait of a Modern Social Worker') 2. Гра-лото «Складемо визначення соціалізації» ('Let's Define Socialization')

⁷⁰⁰ Drinkwater, N. 2008. Games & activities for primary modern foreign languages. Harlow – New York: Pearson Longman.

⁷⁰¹ Конишева, А. В. 2006. *Ігровий метод в обучении иностранному языку*. СПб.: КАРО / Минск.: Издательство «Четыре четверти».

⁷⁰² Макарова, К. Г., 2015. Використання ігрових технологій у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх перекладачів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки*, № 1 (9), с. 253-256.

⁷⁰³ Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Кабанова, М. Р., 2018. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*, № 3, с. 15-22.

⁷⁰⁴ Овадюк, О., 2011. Вплив ігрових форм навчання на рівень оволодіння студентами іноземними мовами. *Науково-практична конференція «Новітні освітні технології»*. [online] Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/982> [Дата звернення 8 травня 2019].

Продовження таблиці 4.4

Ігри, орієнтовані на розвиток загальної культури і творчості	Ця група ігор уможлиблює розвиток у студентів загальнокультурних та полікультурних знань, умінь і навичок, культури навчальної праці та ін.	1. Гра «Іноземець в українському місті». ('A Foreigner in Ukrainian City') 2. Гра «Намалюй свій кабінет соціального працівника» ('Draw Your Room of a Social Educator')
Ігри, спрямовані на розвиток науково-дослідницьких умінь і навичок	Такого роду ігри формують у студентів науково-дослідницькі вміння в обраній професійній галузі	1. Гра «Створення дослідницького кейсу «Діагностика гендерних стереотипів». ('The Creating a Research Case 'Diagnostics of Gender Stereotypes') 2. Гра «Розроби соціально-педагогічний словничок» ('Create a Social and Pedagogical Dictionary')
Суто професійно орієнтовані ігри	Ця група ігор дозволяє моделювати реальні ситуації професійної діяльності в ігровій формі і вирішувати професійно орієнтовані завдання із застосуванням іноземної мови	1. Гра «Створення сайту молодіжної громадської організації» ('The Youth NGO Website Creation') 2. Благодійна акція «Святий Миколай приходить в гості» ('St. Nicholas Comes to Visit') 3. Гра «Консультування майбутніх прийомних батьків у соціальній службі» ('Counseling Prospective Foster Parents in Social Service Institutions')

Джерело: розроблено автором

Таким чином, інструментальний складник методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вміщує комунікативні (традиційні) та інтерактивні (інноваційні) форми й методи названої підготовки. Серед найбільш ефективних ми визначаємо метод кейсів, проектний метод, ігрові та діалогічні методи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців означеної галузі.

Водночас маємо зауважити, що реалізація інструментального складника методичної системи без усвідомлення ціннісного характеру іншомовної підготовки з боку всіх суб'єктів навчального процесу в ЗВО не буде досить ефективною. Тому четвертим складником методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ми обрали **методологічний**, що поєднує в собі ключові концепти («соціальне» та «іншомовність») як засадничі цінності майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника в європейському освітньому й професійному просторі, та передбачає сформованість належного рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Мова як цінність досить глибоко проаналізована у науковому доробку Ф. Бацевича (2008), В. Малахова (1983)⁷⁰⁵, М. Чавчавадзе (1984)⁷⁰⁶ та ін. Ціннісні засади оволодіння іноземною мовою криються глибоко в етнокультурологічному підґрунті та полікультурному характері сучасного світосприйняття, що відображає як глобалізаційні, так й етнонаціональні рухи в мовному просторі Європи й світу. Використовуючи різні підходи до класифікації цінностей (М. Головатий, 1999⁷⁰⁷; Л. Коберник, 2008⁷⁰⁸; С. Матяж, А. Березянської, 2013⁷⁰⁹; Л. Савченко, 2005⁷¹⁰ та ін.), зазначимо, що іноземна мова може бути окреслена одночасно як цінність-ціль (в розумінні досягнення майбутнім фахівцем соціальної сфери високого рівня іншомовної комунікативної компетентності), та як цінність-засіб (оскільки виступає засобом формування загальної професійної компетентності майбутнього фахівця).

⁷⁰⁵ Малахов, В. А., 1983. Цінність як категорія культури. *Філософська думка*, № 2, с. 76-85.

⁷⁰⁶ Чавчавадзе, Н. З. 1984. *Культура и ценности*. Тбілісі: Мецниереба.

⁷⁰⁷ Головатий, Н. Ф. 1999. *Социология молодежи: курс лекцій*. Київ: МАУП.

⁷⁰⁸ Коберник, Л. О., 2008. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України*, № 4-5, с. 28-33.

⁷⁰⁹ Матяж, С. В., Березянська, А. О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: *Соціологія*, [online]. Т. 225, вип. 213, с. 27-30. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2013_225_213_7 [Дата звернення 23 квітня 2019].

⁷¹⁰ Савченко, Л., 2005. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. *Рідна школа*, № 8, с. 39-41.

З іншого боку, в самому понятті «цінність» виражається ціннісне ставлення студентів до іноземної мови як інструменту власного професійного самовдосконалення, причому не лише в процесі професійної підготовки, а й упродовж усього періоду професійної діяльності, якщо за мету ставиться постійна самоосвіта, освіта упродовж життя, самовдосконалення й самоактуалізація. С. Шарапа (2014)⁷¹¹ цілком аргументовано стверджує, що люди формують цінності в умовах реальної життєдіяльності; тому вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням має суттєве значення не лише в умовах ЗВО, а й у процесі реалізації себе як фахівця соціальної сфери. Ціннісно орієнтований лексичний матеріал в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери може бути включений до таких навчальних тем, як «BASIC PRINCIPLES IN SOCIAL WORK», «STRATEGIES FOR SOLVING PROBLEMS IN FAMILIES», «SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN» та ін.

Реалізація викладених вище складників методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не може вважатися завершеним цілісним процесом, якщо рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців не буде належним чином відрефлексований і оцінений. Тому завершальним складником розробленої нами методичної системи є **контрольно-оцінний**, що відображає можливості застосування методів контролю й оцінки якості іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, а також можливість запровадження цілісного моніторингу рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців. Проблема оцінювання якості знань та вмінь з іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей розробляється в наукових працях Е. Завадської (2010)⁷¹²,

⁷¹¹ Шарапа, С., 2014. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI століття). *Людинознавчі студії. Педагогіка*, вип. 29 (1), с. 222-228.

⁷¹² Zawadzka, E. 2009. *Różne modele oceniania i ich wpływ na efekt uczenia się*. Kraków, 13 s.

Н. Шеверун (2013)⁷¹³ та ін. У межах контрольного-оцінного складника реалізуються *основні функції контролю* за якістю знань студентів з іноземної мови, а саме:

- 1) функція зворотного зв'язку, яка забезпечує дидактичне керівництво процесом формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери;
- 2) функція оцінювання, що виступає маркером рівня засвоєння студентами навчального матеріалу та рівня володіння іноземною мовою у своїй професійній сфері;
- 3) навчальна функція, що забезпечує контроль засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу професійного спрямування;
- 4) розвивальна функція, у межах якої проявляються індивідуально-психологічні характеристики студентів – як стосовно рівня володіння мовою, так і стосовно мотивованості формування іншомовної комунікативної компетентності у професійній сфері.

Контрольно-оцінний складник методичної системи відображає цілеспрямованість, репрезентативність, системність та об'єктивність контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Традиційно контроль рівня сформованості названої компетентності відбувається в формі *поточного* (у межах вивчення конкретної теми професійного спрямування в курсі іноземної мови), *рубіжного* (що завершує вивчення теми, модуля, циклу модулів), *підсумкового* (який здійснюється посеместрово після завершення певного етапу вивчення іноземної мови в ЗВО). Різноманітні види контролю можуть бути реалізовані в формі тестування, письмових чи усних видів контролю, комп'ютерного контролю та ін.

⁷¹³ Шеверун, Н. В., 2013. Особливості оцінювання та сертифікації навчальних досягнень студентів з іноземних мов в університетах Польщі. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: зб. наук. прац. Т.1, [online] с. 420-428. Режим доступу: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/45_sheverun.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].

Кредитно-модульна система навчання, узгоджена з основними положеннями Болонської декларації, передбачає контроль й оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в межах модуля; підсумковий контроль може бути згодом співвіднесений з оцінюванням рівня знань іноземної мови за шкалою А-С, як того вимагають «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти»⁷¹⁴. Випускники середніх шкіл для продовження навчання в ЗВО повинні мати рівень володіння іноземними мовами не нижче як B1; проте насправді студенти I курсу спеціальності 231 «Соціальна робота» (куди останнім часом віднесено спеціальність «Соціальна педагогіка») у ЗВО – учасниках нашого педагогічного експерименту лише зрідка підтверджують цей рівень. У зв'язку з цим дещо трансформуються контрольні-оцінні функції викладача іноземної мови, котрий має забезпечити індивідуальний підхід не лише до викладання іноземної мови, але й до оцінювання та контролю знань студентів.

Таким чином, ми обґрунтували зміст та структуру методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. На підставі проаналізованих наукових джерел було визначено *орієнтовні складники розробленої і апробованої в процесі дослідження методичної системи*, а саме: 1) *цільовий* (обґрунтоване й описане дерево (таксономія) цілей іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; 2) *змістовий* (різноманітні підходи до змістового наповнення процесу вивчення іноземної мови); 3) *інструментальний* (що відображає сукупність ефективних (традиційних та інноваційних) методів навчання іноземній мові); 4) *методологічний* складник, що поєднує в собі ключові концепти («соціальне» та «іншомовність») як засадничі цінності майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника в європейському освітньому й професійному просторі; 5) *контрольно-оцінний* складник (відображає

⁷¹⁴ Ніколаєва, С. Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

сукупність методів контролю й оцінки якості іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, та можливість запровадження цілісного моніторингу рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців).

Таксономія цілей іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери подана на рівні репродуктивного запам'ятовування, розуміння, застосування, рівні аналізу в іншомовному спілкуванні на професійні теми, рівні оцінки та самооцінки; обгрунтовано етапи розширення змісту іншомовної підготовки фахівців соціального профілю (фрагментарний, доповнювальний, творчий). З'ясовано зміст та специфіку найбільш ефективних сучасних *методів іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери, які використовувалися в процесі експериментальної роботи: метод кейсів, метод проектів, діалогічний та ігровий методи. Визначено провідні функції *проектної* діяльності у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (дидактична, когнітивна, розвивальна, рефлексивна); обгрунтовано переваги та ризики застосування діалогічного та ігрових методів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

4.3. Педагогічні умови іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в освітньому середовищі університету

Вимоги освітньої та професійної мобільності фахівців сьогодні визначають соціальні запити щодо рівня іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери, що детермінуються потребами розвитку соціального партнерства з міжнародними організаціями, співпраці з представниками різних мов і культур, потребою постійного оновлення знань про результативний досвід соціальної діяльності інших країн, зростанням рівня конкурентоспроможності та фаховості на ринку праці. Іншомовна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців

визначає пошуки шляхів удосконалення процесу іншомовної підготовки в університетах, значення додаткової (неформальної) освіти в сфері іноземних мов, визначає пріоритети й напрями професійного становлення.

Іншомовна підготовка фахівців є актуальною проблемою сьогодення, з чим пов'язано зростання інтересу науковців до пошуку теоретичних засад і методичних інструментів її реалізації. У роботах Н. Глушаниці⁷¹⁵, Н. Сури⁷¹⁶ охарактеризовано теоретичні підходи до процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців. У дослідженнях Н. Колесниченко⁷¹⁷, О. Нікітенко⁷¹⁸, О. Федоренко⁷¹⁹, Н. Шеверун⁷²⁰, Н. Шумейко⁷²¹ представлено зарубіжний досвід іншомовної підготовки фахівців в умовах університету й представлено сучасні моделі іншомовної підготовки європейських закладів вищої освіти.

З огляду на результати аналізу літератури, постає необхідність вивчення ролі іншомовної компетентності в професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Тому важливим етапом експериментальної роботи вважаємо висвітлення результатів опитування соціальних педагогів і соціальних працівників щодо ролі іншомовної компетентності в їх професійній діяльності та потреби її формування.

Для проведення пілотажного дослідження щодо виявлення ролі іншомовної компетентності в соціальній сфері нами було проведено он-лайн

⁷¹⁵ Глушаниця, Н. В., 2011. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції вітчизняними та зарубіжними вченими. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 194-202.

⁷¹⁶ Сура, Н. А. 2012. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах*: [монографія]. Луганськ: СЛУ ім. В. Даля.

⁷¹⁷ Колесниченко, Н. Ю., 2013. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації. *Наука і освіта*, № 1/2, с. 172-176.

⁷¹⁸ Нітенко, О. В. *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід*: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.04. Інститут вищої освіти НАН України, 40 с.

⁷¹⁹ Федоренко, О., 2014. Становлення та розвиток іншомовної освіти в Угорській Республіці (на прикладах вищих навчальних закладів, що готують фахівців для сфери туризму). *Нова пед. думка*, № 4. с. 12-14.

⁷²⁰ Шеверун, Н. В., 2012. *Іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, 20 с.

⁷²¹ Шумейко, Н. В., 2017. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ.

опитування 119 фахівців – соціальних працівників і соціальних педагогів з різних регіонів України. Опитування здійснювалося за допомогою Анкети ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері (модифікований варіант опитувальника О. Можаровської) – додаток А. Основними завданнями опитування визначено: оцінити потребу у володінні фахівцями соціальної сфери іншомовною компетентністю в професійній діяльності та побудові кар'єри в соціальній сфері; визначити рівень володіння фахівцями іноземною мовою й її застосування для виконання професійних завдань; діагностувати вмотивованість фахівців до формування іншомовної компетентності. Відповідні запитання анкети відображають зміст поставлених завдань.

Охарактеризуємо результати пілотажного дослідження для формулювання висновків щодо стану іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери і потреби оптимізації процесу іншомовної підготовки в умовах університету.

Перший блок запитань анкети стосувався вивчення потреби іншомовного спілкування в діловій діяльності соціального педагога / соціального працівника. Зміст запитань та розподіл відповідей респондентів представлено у табл. 4.5.

Одержані результати опитування свідчать про важливі тенденції сформованості іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери. По-перше, відсутність іншомовної компетентності створює обмеження в професійному та кар'єрному розвитку респондентів. Зокрема, більшість респондентів згодні відмовитися від вигідної кар'єрної пропозиції в зв'язку з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою (63,03% респондентів). Лише незначна частина досліджуваних готова працювати над підвищенням рівня іншомовної компетентності (26,05% опитаних), що свідчить про невпевненість у власних силах, наявність значних психологічних бар'єрів і страхів щодо володіння мовою.

Таблиця 4.5

Місце іншомовного спілкування у професійній діяльності фахівців соціальної сфери

№	Запитання та варіанти відповідей	Результати опитування	
		А.в.	%
1	<i>Якщо на роботі вам запропонують кращу посаду, в обов'язки якої входить спілкування іноземною мовою, ви...</i>		
а	погоджуся, оскільки володію іноземною мовою	6	5,04
б	погоджуся, але доведеться попрацювати, щоб покращити рівень своєї іноземної мови	31	26,05
в	відмовлюся, оскільки не зможу спілкуватися іноземною мовою	75	63,03
г	власний варіант	7	5,88
2	<i>Чи використовуєте ви іноземну мову для організації соціального партнерства?</i>		
а	так, часто	2	1,68
б	так, час від часу	11	9,24
в	ні, ніколи	58	48,74
г	потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів	48	40,34
3	<i>Що ви найчастіше читаєте іноземною мовою?</i>		
а	наукові статті	2	1,68
б	результати соціальних досліджень	5	4,20
в	фахову літературу з соціальних технологій	8	6,72
г	новинки на Інтернет-ресурсах	24	20,17
д	нічого	80	67,23

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Значна частина опитаних (40,34%) визнає потребу володіння іноземною мовою для організації соціального партнерства з представниками міжнародних організацій, фондів та об'єднань, які працюють у соціальній сфері. Однак, 48,74% соціальних педагогів \ соціальних працівників не використовують і не прагнуть до організації міжнародного співробітництва. Тобто, недостатній рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери не дозволяє їм проектувати й організовувати результативне соціальне партнерство з представниками інших країн через наявність мовного бар'єру.

Переважна більшість опитаних (67,23%) взагалі не цікавляться новинками в сфері соціальних перетворень і професійної діяльності, якщо вони викладені іноземною мовою. Натомість 20,17% респондентів цікавляться новинками, представленими на Інтернет-ресурсах. Як видно з даних табл. 4.3, відсоток фахівців, які прагнуть підвищувати свою компетентність через ознайомлення з науковою та фаховою літературою є незначним і не перевищує 10%. Це дозволяє нам сформулювати висновок про потенційну загрозу зниження якості соціальних послуг через недостатнє ознайомлення із зарубіжним досвідом у сфері соціальних технологій. На нашу думку, зростання рівня іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери сприятиме їх фаховому розвитку та розвитку професійної компетентності загалом, оскільки розширить можливості для ділових комунікацій.

Наступний блок питань анкети стосувався рівня володіння респондентами основними видами мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, аудіювання, письма (див. табл. 4.6.).

Як видно з результатів опитування, розподіл рівня володіння різними видами мовленнєвої діяльності має схожий характер за всіма шкалами. Так, значна частина опитаних (від 34,45% до 53,78% фахівців) мають потребу в іншомовному спілкуванні, але реалізує її за допомогою перекладачів. Найвищі результати опитування одержані за шкалою писемного мовлення, яку часто застосовують 2,52% досліджуваних і ще 14,29% роблять це час від часу. Це стосується ведення ділової переписки. Натомість, найнижчі результати одержані саме за усними комунікаціями, говорінням як складовою іншомовної компетентності – за цією шкалою 61,35% соціальних педагогів і соціальних працівників дали відповідь «ні, ніколи».

Таблиця 4.6

Аналіз складових іншомовної компетентності фахівців соціальної сфери

№	Запитання та варіанти відповідей	Результати опитування	
		А.в.	%
1	<i>Чи доводиться вам розмовляти іноземною мовою у професійній діяльності?</i>		
а	так, часто	1	0,84
б	так, час від часу	4	3,36
в	ні, ніколи	73	61,35
г	потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів	41	34,45
2	<i>Чи доводиться вам читати іноземною мовою професійн літературу?</i>		
а	так, часто	2	1,68
б	так, час від часу	5	4,20
в	ні, ніколи	59	49,58
г	потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів	53	44,54
3	<i>Чи доводиться вам сприймати іноземну мову на слух в професійній діяльності?</i>		
а	так, часто	2	1,68
б	так, час від часу	6	5,04
в	ні, ніколи	47	39,50
г	потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів	64	53,78
4	<i>Чи доводиться вам писати іноземною мовою в професійній діяльності?</i>		
а	так, часто	3	2,52
б	так, час від часу	17	14,29
в	ні, ніколи	43	36,13
г	потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів	56	47,06

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Таким чином, відсутність достатньої іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери зумовлює попередньо виявлені тенденції до нівелювання ролі іншомовних комунікацій у професійних цілях. Це дозволяє нам визначити актуальність розробки й впровадження сучасних моделей і технологій іншомовної підготовки майбутніх фахівців під час навчання в університеті.

Окремим важливим блоком анкети вважаємо актуалізацію мотивів вивчення іноземної мови з огляду на поточну ситуацію професійної діяльності фахівців та можливих особистих зусиль щодо формування власної іншомовної компетентності. Результати опитування за цим блоком запитань висвітлено у табл. 4.7.

Таблиця 4.7

Умотивованість фахівців соціальної сфери до підвищення рівня іншомовної компетентності

№	Запитання та варіанти відповідей	Результати опитування	
		А.в.	%
1	<i>Якими були б ваші дії, якщо вам знову прийшлося б вчити іноземну мову в університеті?</i>		
а	докладав\докладала би максимальні зусилля для вивчення іноземної мови	36	30,25
б	я і так достатньо володію іноземною мовою	3	2,52
в	звернув\звернула би увагу на вивчення професійної лексики та граматики	23	19,33
г	звернув\звернула би увагу на письмове мовлення	11	9,24
д	звернув\звернула би увагу на усне мовлення	44	36,97
е	власний варіант	2	1,68
2	<i>Чи використовуєте ви додаткові ресурси для підвищення або збереження рівня вашої іншомовної компетентності?</i>		
а	так, постійно вивчаю мову в додатковій системі освіти	3	2,52
б	так, постійно вивчаю мову через літературу та Інтернет-ресурси	16	13,45
в	так, час від часу думаю взятися за вивчення іноземної мови більш поглиблено	62	52,10
г	ні, у мене не має мотивації до вивчення іноземної мови	31	26,05
д	власний варіант	7	5,88

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

У результаті опитування виявлено цікавий факт, що значна частина респондентів (30,25% фахівців соціальної сфери) прагнули б докладати більших зусиль для вивчення іноземної мови; ще 36,97% опитаних звернули б увагу на розвиток усного мовлення як вихідного для побудови комунікацій у соціальній сфері. Лише 2,52% опитаних жодним чином би не намагалися б

змінити рівень володіння іноземною мовою. Водночас, ці дані демонструють уявлення соціальних педагогів про формування іншомовної компетентності. Наразі переважна більшість (зокрема, 52,10% досліджуваних) лише планують почати вивчати іноземну мову. Тобто, значна частина працюючих соціальних педагогів і соціальних працівників не готові докладати зусиль для вивчення мови та підвищення власної професійної компетентності. Це можна тлумачити як наявність усталених переконань, що сенситивним віком для вивчення мови є дитинство та молодість. Натомість, вивчення іноземної мови в процесі професійної діяльності вже викликає труднощі. Це підтверджується тим фактом, що лише 2,52% опитаних вивчають мову в додатковій системі освіти (зокрема, неформальної), ще 13,45% респондентів роблять це, використовуючи ресурси самопідготовки. Ми можемо припустити, що впровадження додаткової іншомовної освіти дорослих у соціальній сфері дозволить створити умови для формування іншомовної компетентності фахівців, що сприятиме їх професійній мобільності та фаховому зростанню.

Нами реалізоване пілотажне дослідження ролі іншомовної компетентності в професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Емпіричне дослідження стало частиною вивчення проблеми теорії і практики іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й дозволило виділити основні тенденції. Так, у результаті анкетування встановлено, що лише 26,05% досліджуваних готові працювати над підвищенням рівня іншомовної компетентності; це зумовлено невпевненістю у власних силах, наявністю значних психологічних бар'єрів і страхів щодо володіння іноземною мовою, та неготовністю докладати зусиль для цього. 40,34% опитаних визнають потребу володіння іноземною мовою для організації соціального партнерства та професійної діяльності. Значна частина працюючих соціальних педагогів і соціальних працівників не готові докладати зусиль для вивчення мови та підвищення власної професійної компетентності. Це дозволяє нам визначити актуальність поглиблення

іншомовної підготовки майбутніх фахівців під час навчання в університеті, оскільки низький рівень іншомовної компетентності потенційно може призводити до зниження якості соціальних послуг через відсутність професійного спілкування із зарубіжним досвідом у сфері соціальних технологій.

Дослідження процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає розробки й апробації системи педагогічних перетворень. В основу дослідження нами покладено гіпотезу про необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов, які дозволять підвищити результативність іншомовної підготовки та створять основу для спроектованої методичної системи. Перевірка гіпотези вимагає застосування математичних методів обробки результатів експертного оцінювання щодо значущості й ефективності умов іншомовної підготовки. Для цього нами було обрано метод факторного аналізу, який дозволяє обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки між предметом дослідження та умовами його упровадження.

Сучасні розробки в сфері застосування методів математичної статистики для перевірки валідності й обґрунтування надійності результатів освітніх досліджень свідчать, що факторний аналіз є важливим інструментом виділення умов існування окремих процесів, явищ або систем. Так, І. Подласий⁷²² визначає значущість факторного аналізу для виділення й ієрархізації продуктогенних причин предмету пізнання. Перевагами застосування факторного аналізу в педагогічних і психологічних дослідженнях учені вважають: можливість виявляти приховані впливи (В. Щирба, О. Щирба⁷²³); надання вихідним даним змістовної форми

⁷²² Подласый, И. П. 2015. *Теоретическая педагогика в 2 книгах*. Том 1. Москва: Издательство Юрайт.

⁷²³ Щирба, В. С., Щирба, О. В., 2015. Методичні основи проведення математично-статистичного аналізу в освітніх вимірюваннях. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, [online] 21, с. 231-233. Режим доступу: <http://otp-journal.com.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/69700/64911> [Дата звернення 26 травня 2019].

(С. Сисоєва, Т. Кристопчук⁷²⁴); візуалізацію й структурування вихідних ознак (С. Архипова⁷²⁵); генерування нових ідей та характерологічних ознак дослідження (В. Климчук⁷²⁶). В наукових працях описані етапи реалізації факторного аналізу, що визначають послідовність дослідницьких дій для досягнення визначених завдань: 1) відбір факторів та їх оцінка; 2) класифікація факторів за допомогою комп'ютерних статистичних програм; 3) аналіз та інтерпретація одержаних результатів як визначення умов продуктогенності досліджуваного явища, процесу або системи.

Визначення змісту, сутності та завдань факторного аналізу як інструменту педагогічного дослідження дозволяє окреслити потребу в його залучення для обґрунтування педагогічних умов упровадження авторських педагогічних перетворень. Відповідно, метою нашого дослідження є застосування факторного аналізу для визначення педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

На першому етапі факторного аналізу нами було проведено експертне опитування значущості педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Участь в опитуванні взяли 37 науково-педагогічних працівників експериментальної бази дослідження – закладів вищої освіти, які реалізують професійну підготовку майбутніх соціальних працівників \ соціальних педагогів та забезпечують викладання іноземних мов. Критеріями залучення експертів до опитування були: стаж науково-педагогічної діяльності в ЗВО; наявність досліджень і публікацій із проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців; досвід іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

⁷²⁴ Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.

⁷²⁵ Архипова, С. П., 2009. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. [online] Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_6/ [Дата звернення 12 травня 2019].

⁷²⁶ Климчук, В. О. 2009. *Математичні методи у психології*. Київ: Освіта України.

Для реалізації опитування нами була спроектована анкета «Експертна оцінка організаційно-педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери», що містить 2 основних блоки: 1) оцінка фахівцями методологічних підходів організації іншомовної підготовки; 2) оцінка потенційних факторів результативності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. В результаті анкетування щодо значення окремих методологічних підходів у іншомовній підготовці майбутніх фахівців було визначено базові підходи реалізації дослідження (див. табл. 4.8).

Таблиця 4.8

*Експертне оцінювання методологічних підходів організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери**

№	Підходи	Середній бал	№	Підходи	Середній бал
1	Аксіологічний	3,5	9	Компетентнісний	4,5
2	Андрагогічний	3,5	10	Комплексний	3,1
3	Антропологічний	2,9	11	Особистісно орієнтований	4,2
4	Гуманістичний	3,2	12	Проблемний	3,2
5	Діалогічний	4,1	13	Системний	4,7
6	Діяльнісний	4,7	14	Соціокультурний	4,3
7	Задачний	3,1	15	Холістичний	4,1
8	Когнітивний	3,6			

* за 5-ти бальною шкалою

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Таким чином, провідними методологічними підходами іншомовної підготовки експертами визначено діяльнісний, системний (середні оцінки – по 4,7 балів) і компетентнісний (середня оцінка – 4,5). Також як значимі були схарактеризовані соціокультурний (4,3), особистісно орієнтований (4,2), холістичний (4,1) і діалогічний (4,1) підходи. Тобто, при організації іншомовної підготовки експерти віддають перевагу підходам, що дозволяють забезпечити результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяють підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Нами це було враховано при обґрунтуванні теоретичних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Також у результаті опитування нами були одержані дані щодо оцінки експертами потенційних умов результативності іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Опрацювання результатів опитування за допомогою програми STATISTIKA дозволило виділити статистичні факторні навантаження кожної умови, представлені у табл. 4.9.

Таблиця 4.9

Експертне оцінювання педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

№	Потенційні умови	Факторні навантаження				
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	Використання діалогічних методів навчання іноземної мови	0,029102	0,051410	0,473713	0,524788	0,573013
2	Використання інтерактивних методів навчання іноземної мови	0,046210	0,622137	0,253949	0,394807	0,075327
3	Використання традиційних методів навчання іноземної мови	0,130591	0,053311	-0,082005	-0,419143	0,147661
4	Організація іншомовної практики у навчанні іноземної мови	0,292196	0,068414	0,247870	-0,050584	0,316699
5	Впровадження національних традицій культури, мова якої вивчається	0,078613	-0,156268	0,287543	0,190092	0,135396
6	Громадська та соціальна активність майбутніх фахівців	0,084848	0,200721	0,622927	0,113204	0,013264
7	Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	<u>0,815556</u>	0,289741	0,305392	0,151330	-0,308427
8	Упровадження програм академічної мобільності у процес професійної підготовки	0,204620	0,457487	-0,009049	0,210685	-0,049613
9	Сприятлива соціально-психологічна атмосфера вивчення іноземної мови	<u>0,756903</u>	-0,015817	-0,088285	-0,025120	0,260746
10	Державна освітня політика у сфері вивчення іноземних мов	0,180455	<u>0,813932</u>	0,606053	-0,206305	0,307035
11	Упровадження співробітництва та партнерства з закордонними університетами	0,094533	<u>0,816146</u>	0,021868	0,053199	-0,033953

Продовження таблиці 4.9

12	Розширення кола спілкування студентів із іноземцями	-0,148306	0,645852	-0,025843	0,310068	0,212799
13	Зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова»	0,220402	-0,010655	0,217237	-0,002470	-0,064041
14	Використання засобів масової інформації (у т.ч. Інтернет і телебачення) у процесі іншомовної підготовки	0,008343	<u>0,812936</u>	0,129106	-0,085053	0,163050
15	Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями	0,696212	<u>0,810354</u>	-0,343907	0,219201	0,401619
16	Наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі «викладач – студент» при вивченні іноземної мови	0,696212	0,008343	-0,343907	0,219201	0,401619
17	Організація навчання іноземної мови на інноваційних підходах	0,084848	0,130591	0,053311	0,213204	<u>0,813264</u>
18	Організація навчання іноземної мови на традиційних підходах	0,029102	0,394807	0,075327	0,524788	0,573013
19	Особистісні особливості молоді (характер, інтереси, пізнавальні навички, тощо)	<u>0,846210</u>	0,622137	0,253949	0,051410	0,473713
20	Наявність у студентської молоді досвіду реалізації соціальних проектів	0,401619	0,008343	-0,343907	0,219201	0,696212
21	Забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті	0,033953	0,457487	<u>0,887543</u>	0,053199	-0,206305
22	Професіоналізм науково-педагогічних працівників, які забезпечують іншомовну підготовку в університеті	-0,307035	0,606053	<u>0,721868</u>	0,204620	0,094533
23	Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри	0,135396	-0,156268	0,190092	<u>0,916146</u>	0,078613
24	Включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	0,200721	0,130591	0,082005	0,013264	<u>0,813204</u>
25	Врахування світових тенденцій іншомовної підготовки молоді	0,084848	0,622927	-0,053311	-0,419143	0,147661
<i>Дисперсія фактору</i>		<i>3,4685313</i>	<i>3,247309</i>	<i>1,636761</i>	<i>1,427465</i>	<i>1,802387</i>
<i>Частка дисперсії</i>		<i>0,231236</i>	<i>0,2215787</i>	<i>0,102654</i>	<i>0,094524</i>	<i>0,121162</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Отже, в результаті експертного оцінювання було виділено 5 факторів, що визначають ефективність процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Охарактеризуємо їх зміст і статистичну значущість для провадження авторських розробок іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

Фактор 1 характеризується дисперсією 3,4685313 та складається з таких умов: «Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери» (власне значення 0,815556), «Сприятлива соціально-психологічна атмосфера вивчення іноземної мови» (0,756903), «Особистісні особливості молоді (характер, інтереси, пізнавальні навички, тощо)» (0,846210). Таким чином, перший фактор репрезентує значення особистісних чинників у процесі іншомовної підготовки як важливість врахування мотивації до вивчення іноземної мови, індивідуальних особливостей студентів та сприятливої психологічної атмосфери навчання. Відповідно до семантичного навантаження означених конструктів, ми називаємо цей фактор *особистісним* та співвідносимо з першою педагогічною умовою іншомовної підготовки – орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Фактор 2 (дисперсія становить 3,247309) містить конструкти: «Державна освітня політика в сфері вивчення іноземних мов» (0,813932), «Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями» (0,810354), «Упровадження співробітництва та партнерства з закордонними університетами» (0,816146) і «Використання засобів масової інформації у процесі іншомовної підготовки» (0,812936). Аналіз змісту визначених конструктів дозволяє зауважити вплив сучасних суспільних тенденцій на ефективність вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови. Відповідно, означимо цей фактор як *соціальний*, такий, що в

процесі іншомовної підготовки реалізується через наступну педагогічну умову – узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями.

Фактор 3 із дисперсією 1,636761 містить у своїй структурі конструкти «Забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті» (0,887543) і «Професіоналізм науково-педагогічних працівників, які забезпечують іншомовну підготовку в університеті» - відповідно 0,721868. По суті, цей фактор визначає умову забезпечення процесу іншомовної підготовки відповідним змісту й завданням освітнім середовищем – як фаховістю науково-педагогічних працівників та якістю змісту навчальних програм і планів. Ми означаємо цей фактор як *освітньо-середовищний*; він презентує третю педагогічну мову – забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті.

Фактор 4, дисперсія якого складає 1,427465, відображає лише один конструкт – «Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри» (0,916146), який співвідноситься нами з однойменною педагогічною умовою іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Цей фактор визначає форми й методи вивчення іноземної мови та формування іншомовної компетентності студентів під час навчання в університеті. Тому ми тлумачимо його як *організаційно-методичний*.

Фактор 5 із дисперсією 1,802387 акумулює зміст двох конструктів: «Включення неформального освітнього компоненту в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери» (0,813204) і «Організація навчання іноземної мови на інноваційних підходах» (0,813264). Він відображає додаткові інноваційні підходи до формування іншомовної компетентності через неформальну освіту, демократичні, інтерактивні й діалогічні методи навчання, інноваційні підходи до вивчення іноземної мови. Згідно з таким семантичним навантаженням, ми назвали цей фактор

інноваційно-методичним та співвіднесли з педагогічною умовою «Включення неформального освітнього компонента в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери».

У таблиці 4.10 нами представлено узагальнення результатів проведеного факторного аналізу з визначенням значущості виділених факторів та їх співвіднесення з педагогічними умовами іншомовної підготовки.

Таблиця 4.10

Власні значення факторів і педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Фактори	Педагогічні умови	Дисперсії			
		Дисперсії	% від загальної дисперсії	Накопичені дисперсії	Накопичені і % загальної дисперсії
Особистісний	Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	3,4685313	31,94789	3,468531	31,94789
Соціальний	Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями	3,247309	17,46815	6,715840	49,41524
Освітньо-середовищний	Забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті	1,636761	10,69164	8,352601	60,20683
Організаційно-методичний	Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри	1,427465	8,90146	9,780066	69,10822
Інноваційно-методичний	Включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	1,802387	7,42013	11,582453	81,43835

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Виходячи з аналізу наукових джерел⁷²⁷, факторні навантаження визначають наявність статистично значущих взаємозв'язків між предметом дослідження та виділеними умовами його ефективності. Тобто, факторні навантаження характеризують значущість впливу окремих факторів на процес і результати іншомовної підготовки майбутніх фахівців, визначаючи

⁷²⁷ Климчук, В. О. 2009. *Математичні методи у психології*. Київ: Освіта України.

вагу й впливовість окремих умов. Як свідчать узагальнені дані з табл. 4.9, накопичений відсоток загальної дисперсії становить 81,43835, що дозволяє сформулювати висновок, що в процесі організації іншомовної підготовки врахування означених умов на 81% дозволить досягнути спроектованих результатів. Вплив окремих факторів на процес формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери також можна визначити з таблиці 4.10.

Отже, нами представлено кількісні результати експертного оцінювання педагогічних підходів і умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в освітньому середовищі університету. Встановлено, що найбільш значущими педагогічними підходами до організації іншомовної підготовки є діяльнісний, системний і компетентнісний підходи – це дозволяє забезпечити результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяє підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Математично обґрунтовано систему педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісний фактор); узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компонента в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор).

Висновки до четвертого розділу

У розділі обґрунтовано концепцію побудови методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. На підставі

аналізу численних наукових праць визначено орієнтовну структуру названої концепції в єдності кількох складників: 1) актуальність проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (зумовлена соціальним замовленням на фахівця з достатнім рівнем володіння іноземними мовами); 2) мета концепції іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, яка відображає сформованість належної (втіленої у відповідних рівнях, критеріях та показниках) іншомовної комунікативної компетентності означених фахівців у процесі професійної підготовки в університеті; 3) сутність та зміст концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (що відображає структуру самої методичної системи означеної підготовки); 4) принципи іншомовної підготовки студентів; 5) механізм впровадження методичної системи названої підготовки (рівень суб'єктного, в т.ч. кадрового забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; нормативне та інформаційно-технологічне забезпечення цього процесу). Сформульовано висновок про те, що **результатом** іншомовної підготовки соціальних працівників має стати їх професійна іншомовна комунікативна **компетентність**. Окреслено провідні постулати, покладені в основу розробки методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У розділі обґрунтовано зміст та структуру методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. На підставі проаналізованих наукових джерел визначено *орієнтовні складники розробленої і апробованої в процесі дослідження методичної системи*, а саме: 1) *цільовий* (обґрунтоване й описане дерево цілей (таксономія цілей) іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; 2) *змістовий* (різноманітні підходи до змістового наповнення процесу вивчення іноземної мови); *інструментальний* (що відображає сукупність ефективних (традиційних та інноваційних) методів навчання іноземній мові); 3) *методологічний* складник, що поєднує в собі ключові концепти («соціальне»

та «іншомовність»)) як засадничі цінності майбутньої професії соціального педагога / соціального працівника в європейському освітньому й професійному просторі, що передбачає сформованість належного рівня іншомовної комунікативної компетентності; 4) *контрольно-оцінний* складник (відображає сукупність методів контролю й оцінки якості іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, та можливість запровадження цілісного моніторингу рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності названих фахівців).

Подано таксономію цілей іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (на рівні репродуктивного запам'ятовування, розуміння, застосування, рівні аналізу в іншомовному спілкуванні на професійні теми, рівні оцінки та самооцінки); обґрунтовано етапи розширення змісту іншомовної підготовки фахівців соціального профілю (фрагментарний, доповнювальний, творчий). З'ясовано зміст та специфіку найбільш ефективних сучасних *методів іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери, які використовувалися в процесі експериментальної роботи: метод кейсів, метод проектів, діалогічний та ігровий методи. Визначено провідні функції *проектної* діяльності у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери (дидактичну, когнітивну, розвивальну, рефлексивну); обґрунтовано переваги та ризики застосування діалогічного методу, ігрових методів (ігри, спрямовані на засвоєння передбачених програмою знань; ігри, орієнтовані на розвиток загальної культури і творчості; ігри, спрямовані на розвиток науково-дослідницьких умінь і навичок; суто професійно орієнтовані ігри) у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Проведено факторний аналіз і експертне опитування значущості *педагогічних умов іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери. Провідними педагогічними підходами іншомовної підготовки експертами визначено діяльнісний, системний (середні оцінки – по 4,7 балів)

і компетентнісний (середня оцінка – 4,5). Також як значимі були виділені соціокультурний (4,3), особистісно орієнтований (4,2), холістичний (4,1) і діалогічний (4,1) підходи. Сформульовано висновок, що при організації іншомовної підготовки експерти віддають перевагу підходам, що дозволяють забезпечити результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяють підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Математично обґрунтовано систему педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісний фактор); узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компонента у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор).

Зміст розділу представлено у публікаціях автора ^{728729 730 731}.

⁷²⁸ Павелків К. М. *Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика* : монографія. Рівне : Волин. обереги, 2019. 367 с.

⁷²⁹ Павелків К. М. Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук, пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2016. Вип. 14 (57). С. 69–73.

⁷³⁰ Павелків К. М. Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов: сутність, зміст, структура. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. Рівне, 2017. Вип. 17 (60). С. 232–236.

⁷³¹ Павелків К. М. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол.: О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринько та ін. Рівне : РДГУ, 2019. Вип. 9. С. 193–202.

РОЗДІЛ 5.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

5.1. Актуальний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Дослідження за мотиваційним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалося з метою: вивчення мотиваційного комплексу особистості учасників експерименту; виявлення переважаючого типу мотивів у навчанні та в професійній діяльності; діагностики рівня особистої, соціальної, ділової спрямованості особистості майбутніх фахівців соціальної сфери через аналіз егоїстичних, престижних, особистих, комунікативних, альтруїстичних, групових, праксичних і пізнавальних мотивів.

Задля досягнення означених цілей було використано методики: «Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери» (авторська адаптація опитувальника М. Пірожкової – додаток Б), «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана – додаток В). Охарактеризуємо одержані на констатувальному етапі експерименту результати дослідження.

Мотиваційно-аксіологічний компонент іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначає основні мотиваційні чинники, що спонукають студентів до вивчення іноземних мов, виходячи з їх майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері. Необхідність дослідження мотивації студентської молоді в процесі професійної підготовки визначається емпірично доведеним впливом мотивації на результативність

педагогічних процесів. Зокрема, в роботах *Т. Алексєєвої*⁷³², *В. Климчука* і *В. Горбунової*⁷³³, *О. Мірошніченко*⁷³⁴, *В. Семиченко*⁷³⁵ означено роль мотивації в навчальній діяльності, підкреслено її багаторівневий полікомпонентний характер, обґрунтовано вплив на формування компетентності майбутніх фахівців.

Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери представлена у вигляді 24 тверджень, побудованих як судження щодо причин професійного навчання (наприклад: «Навчаюся, бо хочу бути корисним іншим людям», «Навчаюся, бо мені цікаві обставини суспільного життя», тощо). Респондент обирає твердження, що відповідають його переконанням, після чого формулюється висновок про переважання певної групи мотивів. Результати діагностики представлено у таблиці 5.1.

Методика передбачає виділення *трьох провідних типів* мотивації навчальної діяльності – особистої (підпорядкована прагненню власного благополуччя та самоствердження), суспільна (детермінована інтересами інших людей, об'єднань чи громад), ділова (визначена інтересом до діяльності й задоволенням від неї).

Узагальнення одержаних емпіричних даних свідчить про значне переважання кількості студентів із особистісним типом навчальної мотивації (49,80% досліджуваних у експериментальних групах, 48,28% – у контрольних групах). Варто зазначити, що в структурі особистої спрямованості мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери найбільше виявляються егоїстичні мотиви (20,16% і 20,38% респондентів експериментальних і контрольних груп відповідно).

⁷³² Алексєєва, Т. В., 2013. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_18. [Дата звернення 05 квітня 2019].

⁷³³ Климчук, В. О., Горбунова, В. В. 2014. *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

⁷³⁴ Мірошніченко, О. А., 2016. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 25, с. 87-93.

⁷³⁵ Семиченко, В. А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник*. Київ: Вища школа.

Таблиця 5.1

Мотиви навчальної діяльності студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Типи мотивів	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Особисті	27	10,67	31	9,72
2	Особисті егоїстичні	51	20,16	65	20,38
3	Особисті престижні	48	18,97	58	18,18
<i>Всього по особистих мотивах</i>		<i>126</i>	<i>49,80</i>	<i>154</i>	<i>48,28</i>
4	Комунікативні	29	11,46	39	12,23
5	Альтруїстичні	14	5,53	17	5,33
6	Групові	32	12,65	42	13,17
<i>Всього по суспільних мотивах</i>		<i>75</i>	<i>29,64</i>	<i>98</i>	<i>30,72</i>
7	Праксичні	29	11,46	35	10,97
8	Пізнавальні	23	9,09	32	10,03
<i>Всього по ділових мотивах</i>		<i>52</i>	<i>20,55</i>	<i>67</i>	<i>21,00</i>
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Егоїстичний тип спрямованості особистості відображає ставлення людини до інших як до засобів досягнення власних цілей, відсутність орієнтації на інтереси й потреби інших людей або соціальних груп. Одержані в результаті діагностики високі показники значущості особистих егоїстичних мотивів у процесі навчальної діяльності студентської молоді ставлять перед дослідниками й науково-педагогічними працівниками вищої школи дилему: організовувати навчальний процес, виходячи з індивідуальної користі й мотивації конкретних студентів чи обирати зміст освіти з урахуванням потреби трансформації егоїстичних мотивів у престижні (суспільні, ділові). Оскільки наше дослідження скероване на вивчення іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, то ми вважаємо за доцільне обирати другий варіант. Професія соціального працівника ставить вимоги до мотиваційно-аксіологічної сфери особистості фахівців, у яких неприпустимим є бачення іншої людини як засобу досягнення власного

благополуччя. Тому набуває актуальності потреба організації процесу іншомовної підготовки, скерованого на підкреслення цінності кожного учасника комунікативної ситуації, врахування особливостей, мотивів і характеристик усіх комунікаторів для досягнення сталих конструктивних результатів взаємодії. Тому виявлена тенденція переважання особистої егоїстичної мотивації майбутніх фахівців соціальної сфери розглядається нами як виклик щодо необхідності внесення змін до змісту навчання з урахуванням демократичних цінностей як детермінант ефективної соціальної взаємодії.

Переважання суспільних мотивів у одержаних емпіричних даних спостерігається у 29,64% учасників експериментальних груп і 30,72% - контрольних. З огляду на обрану професію в соціальній сфері, саме цей тип мотивації є найбільш конгруентним щодо професійних вимог до особистості фахівця. Однак, за шкалою альтруїстичних мотивів (див. табл. 4.10) результати діагностики свідать, що лише незначна частина майбутніх фахівців соціальної сфери (близько 5%) володіє системою ціннісних орієнтацій, в яких інтереси й благополуччя інших є більш вагомими за власні. Ми не окреслюємо це як певну професійну проблему з огляду на високий рівень емоційного вигорання фахівців соціальної сфери, за якого наявність особистої мотивації може бути більш значущою у контексті профілактики. Однак, це дозволяє нам сформулювати тенденцію до зниження ролі суспільних інтересів сучасної молоді, що важливом враховувати в процесі професійної підготовки. Комунікативні та групові мотиви, представлені в суспільному типі спрямованості особистості можуть відображати психологічні особливості студентського віку як прагнення до спілкування з однодумцями, прийняття групою, тощо.

Найбільш значущою з огляду на проблему дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців є діловий тип мотивації особистості, коли навчання студентів детермінується інтересом саме до навчальної діяльності

й, на нашу думку, є бажаним саме з огляду на специфіку іншомовної підготовки. Визначений тип мотивації є провідним для 20,55% досліджуваних експериментальних груп і 21% респондентів контрольних груп. На нашу думку, поділ ділових мотивів на праксичні та пізнавальні може відображати різні сторони практичної й теоретичної іншомовної підготовки відповідно. Одержані результати діагностичного зрізу свідчать про потребу орієнтації іншомовної підготовки саме на забезпечення стійкості ділових мотивів через пошук таких форм і методів навчання, які будуть цікавими та захопливими для студентів.

Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А. Реана репрезентує 8 мотивів професійної діяльності, які досліджувані повинні оцінити за 5-ти бальною шкалою. Після обрахунку одержаних емпіричних показників, дослідник формулює висновок щодо мотиваційного комплексу особистості як співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої, зовнішньої позитивної й зовнішньої негативної. Результати висвітлено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Мотиви професійної діяльності студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Типи мотивів	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Внутрішні	58	22,92	73	22,88
2	Зовнішні позитивні	113	44,66	138	43,26
3	Зовнішні негативні	82	32,41	108	33,86
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Внутрішня мотивація майбутніх фахівців соціальної сфери розглядається нами як сукупність відносно незалежних свідомих установок, мотивів та цінностей оволодіння професією задля власної самореалізації. Характеристика внутрішньої мотивації включає наявність задоволення особистості від діяльності, якою вона займається, свідоме прийняття рішення

про оволодіння професією, бачення себе в ній. За цією шкалою кількість респондентів з експериментальних груп становить 22,92%, контрольних – 22,88%, що повторює тенденцію до розподілу молоді за діловим типом навчальної мотивації. Одержані дані підтверджують необхідність пошуку форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців, що ґрунтуються на внутрішній мотивації до самореалізації в професії, визначенні перспектив, побудові траєкторії професійного зростання, врахуванні інтересів молоді.

Зовнішні типи мотивації характеризуються впливом середовища (позитивним – підтримуючим, спрямованим на досягнення успіху, чи негативним – авторитарним, контролюючим, спрямованим на уникнення невдач). Саме за цими типами мотивації (див. табл.5.2) одержано найвищі дані розподілу студентів. Це демонструє значущість і детермінуючу роль впливу умов іншомовної підготовки на мотивацію й, відповідно, результативність професійного навчання.

Одержані результати дослідження мотиваційного критерію іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери свідчать про потреби врахування провідних мотивів навчання та діяльності майбутніх фахівців через організацію системних цілеспрямованих умов, що містять сучасні форми й методи навчання та орієнтовані на розвиток свідомої ділової внутрішньої мотивації молоді. В процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, отже, вимагають уваги проблеми врахування пізнавальних і професійних інтересів студентської молоді; розвиток рефлексивних компетентностей студентів для забезпечення планування професійної самореалізації; орієнтація процесу вивчення іноземних мов на обговорення професійних цінностей та професійно значущих характеристик особистості студентів. Узагальнення даних діагностики мотиваційно-аксіологічного компоненту іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери подано у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості навчальної та професійної мотивації студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	55	21,74	70	21,94
2	Достатній	78	30,83	97	30,41
3	Середній	81	32,02	104	32,60
4	Низький	39	15,42	48	15,05
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Дослідження за особистісним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери мало на меті вивчення особливостей бачення студентами власної траєкторії професійного зростання; виявлення місця особистісних чинників і установок у процесі професійного становлення, а також ролі іншомовної підготовки в плануванні кар'єри майбутніми фахівцями соціальної сфери. Для діагностики особистісного критерію нами застосовувалася проективна методика – малюнок «Я-фахівець через 10 років» (додаток Л).

Аналіз результатів методики здійснювався нами за чотирма шкалами – бачення студентською молоддю можливостей власної самореалізації в соціальній сфері; наявність реалістичного плану побудови професійної кар'єри; відповідність обраної траєкторії особистим інтересам, нахилам, цілям і цінностям студентів; уявлення про роль комунікацій у майбутній професійній реалізації (див. табл. 5.4).

Як видно з одержаних результатів діагностики, на констатувальному етапі експерименту кожний третій респондент не бачить себе в майбутній професії і не планує свою професійну діяльність пов'язувати із соціальною сферою. А саме, 31,23% студентів експериментальних груп і 29,15% досліджуваних контрольних груп мають низький рівень уявлень про себе як фахівця соціальної сфери. Це студенти, навчання яких змотивовано

потребами одержання диплому про вищу освіту, які не планують працювати за спеціальністю внаслідок недостатнього рівня заробітної платні, емоційної складності професії, тощо.

Таблиця 5.4

Дослідження траєкторії професійного зростання студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
<i>I</i>	<i>Самореалізація у соціальній сфері</i>				
1	Високий	7	2,77	11	3,45
2	Достатній	39	15,42	46	14,42
3	Середній	128	50,59	169	52,98
4	Низький	79	31,23	93	29,15
<i>II</i>	<i>Наявність плану побудови кар'єри</i>				
1	Високий	3	1,19	4	1,25
2	Достатній	21	8,30	31	9,72
3	Середній	121	47,83	150	47,02
4	Низький	108	42,69	134	42,01
<i>III</i>	<i>Відповідність інтересам, нахилам, цілям</i>				
1	Високий	17	6,72	22	6,90
2	Достатній	56	22,13	69	21,63
3	Середній	159	62,85	197	61,76
4	Низький	21	8,30	31	9,72
<i>IV</i>	<i>Оцінка ролі комунікацій</i>				
1	Високий	14	5,53	17	5,33
2	Достатній	92	36,36	112	35,11
3	Середній	98	38,74	125	39,18
4	Низький	49	19,37	65	20,38
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Ще більша частка опитаних студентів, навіть плануючи пов'язати свою трудову діяльність із соціальною роботою, не бачать шляхів побудови кар'єри (як вертикальної, так і горизонтальної): 42,69% майбутніх фахівців експериментальних груп і 42,01% студентів контрольних груп. Тобто, технологія планування кар'єри, яка починається в процесі професійної підготовки та характеризується усвідомленням переваг своєї професії й

наявністю плану професійного зростання не є характерною для сучасної студентської молоді. Більшість респондентів пояснюють це невпевненістю в своєму майбутньому, неготовністю планувати такі далекі цілі, відсутністю досвіду роботи в соціальній сфері, тощо.

Високий рівень відповідності майбутньої професійної діяльності власним цінностям, уподобанням, інтересам відзначили лише 6,72% молоді експериментальних груп і 6,9% опитаних контрольних груп. Отже, наявна тенденція до відсутності відповідності вибору професії як сфери самореалізації та побудови кар'єри й особистісних якостей майбутніх фахівців. Це може відображатися на прагненні змінити професію в майбутньому, у високому рівні невдоволеності як професійною підготовкою, так і професійною діяльністю, в небезпеці емоційного вигорання фахівців соціальної сфери. Відповідно, потребує корекції ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності як сфери реалізації особистих інтересів і прагнень людини.

Оцінка ролі комунікацій у процесі професійної самореалізації також підтвердила неготовність молоді до професійного спілкування. Лише 5,53% і 5,33% студентів експериментальних і контрольних груп відповідно високо оцінюють роль комунікацій у процесі побудови кар'єри. Натомість, майже кожний п'ятий студент (19,37% в експериментальних групах і 20,38% у контрольних) не бачить взаємозв'язку між професійними комунікаціями та професійним зростанням.

Окреслені у табл. 4.13. емпіричні дані щодо планування траєкторії професійного зростання студентів на констатувальному етапі експерименту свідчать про необхідність введення в процес іноземних мов тем, пов'язаних зі специфікою професійних комунікацій майбутніх фахівців соціальної сфери та значенням комунікації (в тому числі професійної) в побудові кар'єри. Узагальнення одержаних даних діагностики за особистісним критерієм іншомовної компетентності студентів представлено у табл. 5.5.

Таблиця 5.5

Рівні сформованості особистісного ставлення студентів до побудови кар'єри у соціальній сфері на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	10	3,95	14	4,39
2	Достатній	52	20,55	64	20,06
3	Середній	127	50,20	160	50,16
4	Низький	64	25,30	81	25,39
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Отож, лише 3,95% студентів з експериментальних груп і 4,39% – з контрольних мають позитивне усвідомлене особистісне ставлення до професійної самореалізації в соціальній сфері. Воно підкріплене розумінням важливості професійного спілкування, вмінням планувати дії, спрямовані на зростання рівня власної професійної компетентності, розумінням особистісних рис, важливих для побудови кар'єри.

Переважає більшість (50,20% учасників експериментальних груп, 50,16% – контрольних) характеризуються середнім рівнем сформованості особистісного ставлення до побудови кар'єри в соціальній сфері. Це студенти, рефлексії яких побудовані на результатах зовнішньої мотивації, конформізму, уникнення невдач, тощо. Їм не притаманне свідоме цілепокладання в професійної самореалізації, відповідно процес професійної підготовки має швидше стихійний, регульований зовнішніми впливами характер.

Дослідження за когнітивним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалося за допомогою багаторівневих тестів тематичного контролю при вивченні іноземної мови для виявлення рівня знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери при вивченні іноземної мови; діагностики рівня сформованості навичок читання, говоріння, письма, аудіювання. Бланк оцінки знань і вмінь студентів за

когнітивним критерієм подано у додатку К, узагальнені результати оцінювання представлено у табл. 5.6.

Таблиця 5.6

*Дослідження рівня іншомовних знань і умінь студентів на
констатувальному етапі експерименту*

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
<i>I</i>	<i>Читання</i>				
1	Високий	51	20,16	62	19,44
2	Достатній	99	39,13	123	38,56
3	Середній	97	38,34	129	40,44
4	Низький	6	2,37	5	1,57
<i>II</i>	<i>Говоріння</i>				
1	Високий	37	14,62	42	13,17
2	Достатній	51	20,16	69	21,63
3	Середній	98	38,74	116	36,36
4	Низький	67	26,48	92	28,84
<i>III</i>	<i>Письмо</i>				
1	Високий	42	16,60	52	16,30
2	Достатній	67	26,48	74	23,20
3	Середній	82	32,41	117	36,68
4	Низький	62	24,51	76	23,82
<i>IV</i>	<i>Аудіювання</i>				
1	Високий	21	8,30	27	8,46
2	Достатній	37	14,62	45	14,11
3	Середній	116	45,85	131	41,07
4	Низький	79	31,23	116	36,36
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Відповідно до результатів констатувального етапу експерименту у студентам найбільш ефективно формуються такі мовленнєві навички як читання (20,16% досліджуваних експериментальних груп і 19,44% – контрольних демонструють високий рівень навчальних досягнень) та письмо (високий рівень відзначено у 16,60% і 16,30% учасників експериментальних і контрольних груп відповідно). Натомість, усне мовлення студентів й аудіювання характеризуються недостатнім рівнем сформованості навичок.

Таким чином, у студентів виникають труднощі з говорінням і слуханням, їм складно вирішувати навчальні завдання на побудову діалогів, висловлення власної точки зору, тощо. Це може бути пов'язано як з мовленнєвими бар'єрами (страхом неправильно формулювати висловлення іноземною мовою, бути незрозумілим для інших, тощо), так і з нестачею іншомовних знань.

Відповідно, організація вивчення іноземної мови при підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає уваги до розвитку усіх мовних навичок. У методичній системі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери це враховано нами при побудові навчальних кейсів англійською мовою, які потребують не лише писемного опрацювання, але й усної презентації з відповідями на питання.

Узагальнені результати діагностики когнітивного критерію іншомовної компетентності подано нами у табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Рівні іншомовних знань і умінь студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	38	15,02	46	14,42
2	Достатній	64	25,30	78	24,45
3	Середній	98	38,74	123	38,56
4	Низький	53	20,95	72	22,57
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Високий рівень знань іноземної мови на констатувальному етапі експерименту демонструють 15,02% досліджуваних експериментальних груп і 14,42% – контрольних. Варто відзначити, що це переважно молодь, яка отримала ґрунтовну базу знань з іноземної мови у закладах загальної середньої освіти (вчилися у спеціалізованих школах, відвідували додаткові мовні курси). Кожний п'ятий студент демонстрував низький рівень знань

іноземної мови (20,95% і 22,57% експериментальних і контрольних груп відповідно), що дозволяє нам зробити висновок про необхідність додаткових досліджень умов підвищення рівня іншомовної компетентності студентів та апробації методичної системи, спрямованої на застосування сучасних методів навчання іноземним мовам.

Дослідження за діяльнісним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери реалізовувалося через аналіз результатів кейс-навчання в соціальній сфері з метою аналізу рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців при розв'язанні навчальних професійних кейсів; виявлення переваг і проблем в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

Приклади кейсів англійською мовою, застосовані нами для визначення рівня сформованості діяльнісного критерію разом із бланком оцінювання подано в додатку 3. Охарактеризуємо одержані результати (див. табл. 5.8.).

Порівнюючи результати кейс-навчання за трьома шкалами, можемо констатувати, що найважче студентам дається саме презентація й захист результатів роботи над кейсом: 18,58% опитаних експериментальних груп і 21,94% учасників контрольних груп виконують це завдання на низькому рівні. Це підтверджує попередньо одержані результати діагностики когнітивного критерію щодо недостатньої сформованості в майбутніх фахівців навичок усного мовлення. Більш високі оцінки одержали досліджувані за шкалою оформлення результатів: 3,95% і 4,08% молоді експериментальних і контрольних груп мають низький рівень представлення письмових результатів роботи над кейсами.

Таблиця 5.8

Дослідження рівня іншомовної компетентності студентів за допомогою кейсів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
<i>I</i>	<i>Оформлення результатів</i>				
1	Високий	32	12,65	37	11,60
2	Достатній	84	33,20	109	34,17
3	Середній	127	50,20	160	50,16
4	Низький	10	3,95	13	4,08
<i>II</i>	<i>Зміст сформульованих висновків і результатів</i>				
1	Високий	27	10,67	32	10,03
2	Достатній	61	24,11	81	25,39
3	Середній	124	49,01	151	47,34
4	Низький	41	16,21	55	17,24
<i>III</i>	<i>Захист результатів іноземною мовою</i>				
1	Високий	25	9,88	33	10,34
2	Достатній	66	26,09	88	27,59
3	Середній	115	45,45	128	40,13
4	Низький	47	18,58	70	21,94
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Це, на нашу думку, може свідчити про відповідальність і зацікавленість молоді в роботі з професійними кейсами, що мають соціальну тематику. Однак, узагальнені результати кейс-навчання майбутніх фахівців соціальної сфери (див. табл. 5.9) не є оптимальними.

Таблиця 5.9

Рівні кейс-навчання студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	28	11,07	34	10,66
2	Достатній	70	27,67	93	29,15
3	Середній	122	48,22	146	45,77
4	Низький	33	13,04	46	14,42
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Як засвідчило наше дослідження, переважна кількість студентської молоді демонструє середній рівень застосування іншомовних знань для вирішення професійних завдань (48,22% в експериментальних групах і 45,77% – у контрольних). Кількість студентів, котрі не готові здійснювати роботу над іншомовними кейсами (низький рівень зафіксовано у 13,04% учасників експериментальних груп і 14,42% досліджуваних контрольних груп) переважає над кількістю молоді, які роблять це на високому рівні (високий рівень прояву діяльнісно-поведінкового компоненту іншомовної компетентності притаманний лише 11,07% і 10,66% майбутніх фахівців експериментальних і контрольних груп відповідно).

Потребують корекції не лише іншомовні знання й уміння майбутніх фахівців соціальної сфери, але й готовність застосовувати їх для розв'язання професійних завдань, що було нами враховано при проектуванні методичної системи формування іншомовної компетентності.

Дослідження за соціокультурним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери спрямовувалося на вивчення рівня адаптивності, конформності та відчуженості студентів у нових соціокультурних ситуаціях іншомовної взаємодії, а також на визначення домінуючого типу соціокультурної адаптації. Відповідно, було застосовано опитувальник «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (Тест Л. Янковського, адаптований Ю. Рябовою), поданий в додатку Г.

Адаптивний тип соціокультурної комунікації відображає активну позицію особистості щодо впливу на ситуацію взаємодії з метою трансформації норм, цінностей, форм, діяльності, які індивід прагне засвоїти⁷³⁶. Такий тип соціокультурної адаптації притаманний 28,06% студентів експериментальних груп і 27,27% – контрольних (див. табл. 5.10).

⁷³⁶ Володько, В. В., Ровенчак, О. А., 2008. Моделі соціокультурної адаптації мігрантів. *Вісник Львів. ун-ту. Серія Соціологія*. Вип. 2, с. 182-210.

Таблиця 5.10

Типи соціокультурної адаптації студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Типи адаптації	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Адаптивний	71	28,06	87	27,27
2	Конформний	113	44,66	146	45,77
3	Відчужений	69	27,27	86	26,96
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Однак, для переважної більшості досліджуваних характерний протилежний, конформний тип соціокультурної адаптації: 44,66% учасників експериментальних груп і 45,77% досліджуваних контрольних груп обрали стратегію пасивного пристосування. Такі високі показники конформного типу соціокультурної адаптації майбутніх фахівців соціальної сфери ми пов'язуємо з рівнем іншомовної компетентності студентів. Молодь, будучи невпевненою в своїй іншомовній компетентності намагається уникнути невдачі в комунікаціях і тому обирає конформний тип пристосування.

Було встановлено, що значна частина досліджуваних (27,27% у експериментальних групах і 26,96% – у контрольних) взагалі обрали тактику відчуження як протиставлення своїх інтересів інтересам іншомовної комунікації та відмові у взаємодії. На нашу думку, упровадження методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери дозволить підвищити самооцінку студентами власних іншомовних знань і умінь та сприятиме формуванню більш активного способу пристосування до умов соціокультурної взаємодії.

Дослідження за комунікативним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризувалося вивченням рівня їх соціально-комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних бар'єрів: нетерпимості до невизначеності, незграбності, конформності, інтолерантності, орієнтованості на уникнення невдач. Для цього

застосовувався стандартизований тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності, поданий у додатку Д. Згідно з опитувальником, визначався рівень прояву комунікативних бар'єрів студентів, як представлено в табл. 5.11.

Таблиця 5.11

Особливості соціально-комунікативної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Типи некомпетентності	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Соціально-комунікативна незграбність	53	20,95	59	18,50
2	Нетерпимість до невизначеності	25	9,88	34	10,66
3	Надмірне прагнення до конформності	52	20,55	73	22,88
4	Підвищене прагнення до статусного зростання	44	17,39	51	15,99
5	Орієнтація на уникнення невдач	58	22,92	77	24,14
6	Фрустраційна інтолерантність	21	8,30	25	7,84
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Соціально-комунікативна незграбність проявляється у процесі спілкування як підвищена тривожність, сором'язливість, замкненість, скутість, невмінням підтримати розмову. Такі результати за цією шкалою (20,95% у експериментальних і 18,50% у контрольних групах) ми вважаємо наслідком невпевненості студентів у своїх іншомовних знаннях, уміннях, та їх низьким рівнем компетентності, що викликає бажання дистанціюватися, уникнути невдачі, залишатися непоміченим у комунікації, а тому не дозволяє конструктивно взаємодіяти з іншими суб'єктами спілкування.

Нетерпимість до невизначеності характеризується уникненням комунікативних ситуацій, роздратуванням при потребі прийняття рішення, неможливістю планувати взаємодію з іншими. За цією шкалою на

констатувальному етапі експерименту діагностовано 9,88% і 10,66% респондентів експериментальних і контрольних груп. Надмірне прагнення до конформності констатує наявність захисних форм поведінки молоді у вигляді прагнення ніяк не виявляти себе й свою індивідуальність, повністю розчинившись у групі інших. Означений бар'єр виявлено в 20,55% опитаних експериментальних груп і 22,88% досліджуваних контрольних груп. Орієнтація на уникнення невдач супроводжується небажанням ініціювати комунікативну взаємодію, прагненням її уникнути (22,92% досліджуваних експериментальних і 24,14% учасників контрольних груп). Фрустраційна інтолерантність може вказувати на нестачу самовладання, саморегулювання в процесі комунікацій, мовну нестриманість. Вона констатована в 8,30% і 7,84% учасників експериментальних і контрольних груп відповідно.

Таким чином, було виявлено основні мовні бар'єри майбутніх фахівців соціальної сфери, найбільш значущими з яких є соціально-комунікативна незграбність, надмірне прагнення до конформності та орієнтація на уникнення невдач. Означені бар'єри характеризуються нами як захисні реакції на нестачу реальних комунікативних ситуацій при вивченні іноземних мов, страх молоді перед власною відповідальністю соціально-комунікативним нормам. Корекція означених бар'єрів убачається нами в збільшенні кількості часу на вивчення іноземної мови, створенні реальних комунікативних задач на професійну взаємодію, застосування ситуацій успіху при досягненні цілей взаємодії в іншомовній комунікації.

Дослідження за практичним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери проводилося із завданнями, що передбачали визначення спрямованості майбутніх фахівців соціальної сфери на оволодіння іншомовною компетентністю; оцінки ролі й значення іноземної мови як навчальної дисципліни в професійній підготовці молоді; характеристики інтересів студентів у процесі іншомовної підготовки. Для цього була використана анкета визначення ролі іншомовної підготовки в

навчальній діяльності студентів (авторська адаптація опитувальника О. Можаровської), додаток Є.

Анкета передбачає відповіді студентів стосовно можливостей спілкування іноземною мовою, читання професійної літератури, бачення ролі іноземної мови в роботі фахівця соціальної сфери. Результати оцінки студентів подано у табл. 5.12.

Таблиця 5.12

Застосування іноземної мови у професійній діяльності, на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні застосування	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	7	2,77	9	2,82
2	Достатній	35	13,83	42	13,17
3	Середній	69	27,27	77	24,14
4	Низький	142	56,13	191	59,87
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Як засвідчили результати опитування, лише 2,77% респондентів експериментальних груп і 2,82% досліджуваних контрольних груп використовують іноземну мову для навчання та спілкування. Натомість, переважна більшість досліджуваних (56,13% у експериментальних і 59,87% у контрольних групах) продемонстрували низький рівень, тобто взагалі не використовують іноземну мову в повсякденному житті чи для вирішення навчальних / професійних завдань. Таким чином, у студентів відсутнє мовне середовище, яке сприяє набуттю досвіду й високого рівня іншомовної компетентності. Корекцію означеного стану ми вбачаємо у введенні в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дисциплін іноземною мовою (білінгвальне навчання); створення додаткових навчальних завдань для студентів, виконання яких потребує пошуку іншомовної літератури чи контенту.

Дослідження за рефлексивним критерієм іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відбувалося шляхом аналізу

особливостей самооцінки майбутніми фахівцями рівня своєї іншомовної компетентності за мотиваційно-аксіологічним, когнітивним, діяльнісно-поведінковим та рефлексивним компонентами; порівняння результатів самооцінки студентів із результатами іншомовної підготовки. Відповідно, застосовувалася методика «Самооцінка рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери» (авторська модифікація опитувальника Н. Самборської), додаток Е.

Детальний опис визначених компонентів іншомовної компетентності обґрунтовано нами раніше; зупинимося на результатах самооцінки студентами визначених компонентів (див. табл. 5.13.).

Таблиця 5.13

Самооцінка рівня сформованості іншомовної компетентності студентів на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
<i>I</i>	<i>Мотиваційно-аксіологічний компонент</i>				
1	Високий	24	9,49	32	10,03
2	Достатній	68	26,88	91	28,53
3	Середній	113	44,66	126	39,50
4	Низький	48	18,97	70	21,94
<i>II</i>	<i>Когнітивний компонент</i>				
1	Високий	33	13,04	43	13,48
2	Достатній	74	29,25	93	29,15
3	Середній	82	32,41	105	32,92
4	Низький	64	25,30	78	24,45
<i>III</i>	<i>Діяльнісно-поведінковий компонент</i>				
1	Високий	27	10,67	33	10,34
2	Достатній	54	21,34	67	21,00
3	Середній	121	47,83	149	46,71
4	Низький	51	20,16	70	21,94
<i>IV</i>	<i>Рефлексивний компонент</i>				
1	Високий	33	13,04	41	12,85
2	Достатній	83	32,81	103	32,29
3	Середній	89	35,18	105	32,92
4	Низький	48	18,97	70	21,94
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Найнижче студентами оцінено рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту іншомовної компетентності (високий рівень притаманний 9,49% молоді експериментальних груп і 10,03% досліджуваних контрольних груп). Тобто, відзначаємо невпевненість майбутніх фахівців щодо потреби володіння іншомовною компетентністю для роботи в соціальній сфері, щодо прагнення до самореалізації в майбутній професії, у т.ч. засобами іншомовного спілкування. 18,97% учасників експериментальних груп і 21,94% досліджуваних контрольних груп оцінюють свій рівень мотивів та цінностей як незадовільний, що може демонструвати зневіру у власних силах та можливості самореалізації.

Більш як 20% респондентів обох груп незадовільно оцінюють свій рівень діяльнісно-поведінкового компоненту іншомовної компетентності як нездатність до іншомовної взаємодії в ситуаціях навчання, роботи, приватного життя. Це демонструє потребу в створенні в університеті іншомовного соціокультурного середовища, яке б забезпечило формування у студентів досвіду іншомовної комунікації. Такі показники незадовільного рівня діяльнісно-поведінкового компоненту корелюють із високими показниками незадовільного рівня когнітивного компоненту (25,30% і 24,45% респондентів експериментальних і контрольних груп відповідно). Невпевненість студентів у власних знаннях з іноземної мови, в рівні культури спілкування з представниками інших культур, навичках побудови конструктивної взаємодії відображається на прагненні молоді уникати ситуацій іншомовного спілкування. Одержані результати свідчать про актуальність проблеми дослідження, необхідність пошуку шляхів і методів підвищення рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання в університеті.

Рефлексивний компонент самооцінки майбутніх фахівців ґрунтується на їх здатності планувати подальший професійний та особистісний розвиток з урахуванням власних сильних і слабких сторін. 13,04% студентів

експериментальних груп і 12,85% молоді контрольних груп демонструють таку готовність до рефлексії та самозміни.

Загальний рівень рефлексивних умінь студентів у контексті проблеми дослідження подано у табл. 5.14.

Таблиця 5.14

Рівні рефлексії студентами власної іншомовної компетентності на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні рефлексії	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	29	11,46	37	11,60
2	Достатній	70	27,67	89	27,90
3	Середній	101	39,92	121	37,93
4	Низький	53	20,95	72	22,57
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Високий рівень рефлексивного компонента іншомовної компетентності, за результатами самооцінки майбутніх фахівців притаманний 11,46% досліджуваних експериментальних і 11,60% учасників контрольних груп. Кожний п'ятий опитаний студент (20,95% і 22,57% в експериментальних і контрольних групах відповідно) відзначає свою неготовність до іншомовного спілкування й відсутність бачення шляхів оволодіння іншомовною компетентністю. Загалом, рефлексивний компонент відображає узагальнене ставлення студентів до процесу формування іншомовної компетентності та потребує педагогічної корекції через введення цікавих для майбутніх соціальних педагогів\працівників форм і методів навчання, забезпечення зв'язку навчання та життя, актуалізації у молоді потреби до вивчення іноземних мов та їх застосування в соціальній сфері.

Узагальнені результати вивчення актуального стану іншомовної компетентності, які, згідно з програмою експерименту, інтегрують у собі результати оцінки окремих критеріїв, подано у табл. 5.15.

Таблиця 5.15

Рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери на констатувальному етапі експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини
1	Високий	28	11,07	35	10,97
2	Достатній	61	24,10	77	24,14
3	Середній	100	39,53	122	38,24
4	Низький	64	25,30	85	26,65
Загалом по вибірці		253	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

11,07% досліджуваних експериментальних груп та 10,97% студентів контрольних груп мають високий рівень іншомовної компетентності, що характеризується здатністю до творчої самореалізації в навчанні та майбутній професійній діяльності, глибокими іншомовними знаннями й ефективними вміннями іншомовного спілкування. На цьому рівні в молоді переважають внутрішні мотиви навчання іноземній мові та професійної підготовки, інтерес до творчого перетворення ситуацій комунікативної взаємодії, психологічна готовність до конструктивної взаємодії з представниками інших культур, прагнення пошуку конгруентних форм і методів розв'язання соціальних проблем.

За результатами констатувального етапу експерименту 24,10% учасників експериментальних груп і 24,14% досліджуваних контрольних груп мають достатній рівень іншомовної компетентності. Цей рівень відповідає здатності студентів до професійної самореалізації в умовах зовнішнього цілепокладання та менеджменту соціальної діяльності. Студенти з достатнім рівнем іншомовної компетентності характеризуються здатністю виконувати професійні функції з використанням іноземної мови, але не мають прагнення до самопрояву в професії, до її творчого перетворення та планування кар'єри в соціальній сфері. Методика навчання іноземної мови зі студентами середнього рівня іншомовної компетентності

спрямована на розвиток їх інтересу до вивчення та використання іноземної мови, потребує спеціально створених педагогічних умов для формування творчих, соціокультурних, комунікативних здібностей.

Середній рівень іншомовної компетентності діагностовано в 39,53% студентів експериментальних груп і 38,24% молоді контрольних груп. Означений рівень іншомовної компетентності свідчить про нестачу в майбутніх соціальних педагогів\працівників іншомовних знань і вмінь, невпевненість у власному професійному виборі, відсутність прагнення до самореалізації та самовдосконалення в соціальній сфері. При формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців із достатнім рівнем варто звернути увагу на засвоєння ними вмінь і навичок іншомовної комунікації, набуття досвіду взаємодії в ситуаціях іншомовного спілкування, формування свідомої внутрішньої мотивації до роботи в соціальній сфері.

Низький рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери визначає відсутність у молоді іншомовних знань і вмінь для взаємодії як у професійних, так і життєвих комунікативних ситуаціях. Цей рівень діагностовано у 25,30% студентів експериментальних груп і 26,65% досліджуваних контрольних груп, що свідчить про недостатню орієнтованість процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на іншомовну комунікацію. Робота зі студентами з низьким рівнем іншомовної компетентності визначає потребу формування міцних знань з іноземної мови, розвиток особистісних професійно-значущих рис та формування загалом мотивації до професійного зростання.

Дані щодо розподілу учасників експерименту за рівнями іншомовної компетентності на констатувальному етапі подано на рис. 5.1.

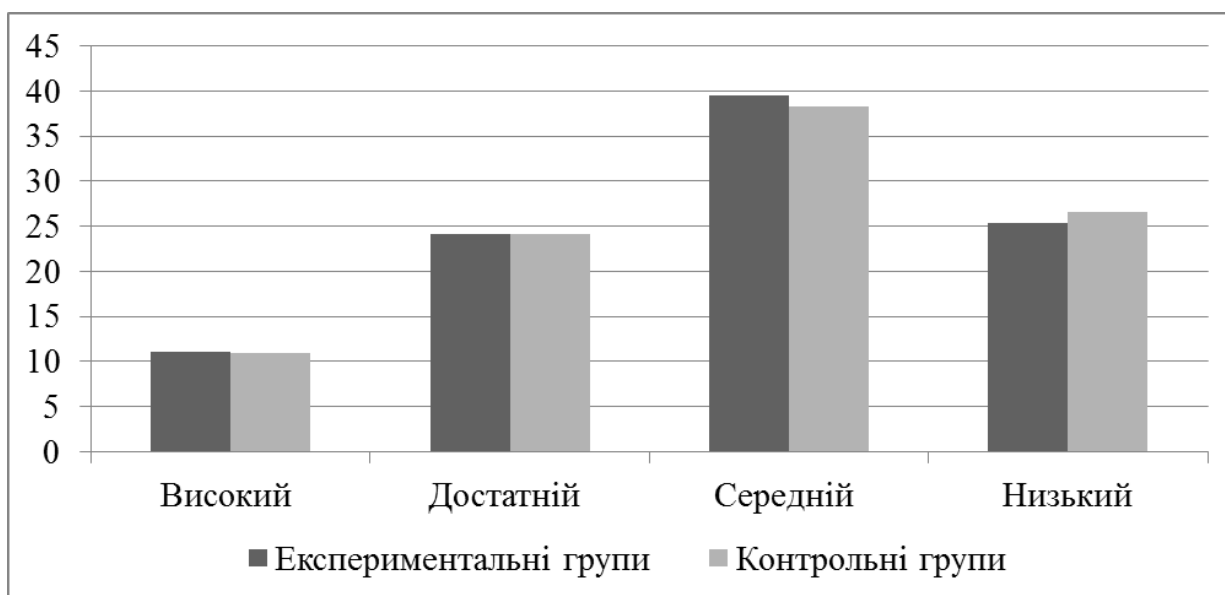


Рис. 5.1. Розподіл студентів за рівнями іншомовної компетентності на констатувальному етапі експерименту (розроблено автором на основі емпіричних даних)

Базовою умовою реалізації експерименту з апробації методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є рівність експериментальних і контрольних груп за досліджуваною ознакою – рівнем іншомовної компетентності. Перевірка статистичної рівності здійснювалася нами за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* , спрямованого на порівняння схожості емпірично визначених відсоткових часток обох груп досліджуваних.

Статистичні гіпотези дослідження: H_0 – кількість майбутніх фахівців соціальної сфери з високим і достатнім рівнями іншомовної компетентності не має статистично значущої відмінності, тобто контрольні й експериментальні групи є схожими за рівнями іншомовної компетентності; H_1 – кількість майбутніх фахівців соціальної сфери з середнім і низьким рівнями іншомовної компетентності має статистично значущу відмінність, а контрольні й експериментальні групи не є схожими за рівнями іншомовної компетентності. Результати констатувального етапу експерименту представлено у табл. 5.16.

Таблиця 5.16

Розрахунок критерію кутового перетворення Фішера φ^ на констатувальному етапі*

Групи	Високий і достатній рівні		Середній і низький рівні		Всього
	Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини	
Експериментальні	89	35,17	112	35,11	201
Контрольні	164	64,83	207	64,89	371
<i>Всього</i>	253	100	319	100	572

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Табличні значення кута φ для визначених на констатувальному етапі рівнів розподілу студентів становлять:

$$\varphi_1(35,17\%) = 1,270, \quad \varphi_2(35,11\%) = 1,268.$$

Емпіричне значення кута φ^* розраховується за формулою:.

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,270 - 1,268) \cdot \sqrt{\frac{253 \cdot 319}{253 + 319}} = 0,002\sqrt{141} = 0,002 \cdot 11,87 = 0,024$$

Критичні значення критерію φ^* :

$$\varphi_{кр}^* \leq 1,64(p \leq 0,05), \quad \varphi_{кр}^* \leq 2,31(p \leq 0,01).$$

Якщо $\varphi_{емп}^* \leq \varphi_{кр}^*$, то статистично доведеною є гіпотеза H_0 . Тобто, кількість майбутніх фахівців соціальної сфери з високим і достатнім рівнями іншомовної компетентності не має статистично значущої відмінності. Оскільки, відповідно до розрахунків, $0,024 \leq 1,64$, то можна сформулювати висновок, що контрольні й експериментальні групи є схожими за рівнями іншомовної компетентності, а це обґрунтовує дотримання вимоги рівності груп для подальшої реалізації педагогічного експерименту.

5.2. Упровадження методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Актуальність побудови й апробації методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті визначається суперечністю між вимогами до іншомовної компетентності сучасних фахівців та змістом іншомовної підготовки непрофільних спеціальностей у закладах вищої освіти. Труднощі в розв'язанні окресленої суперечності визначаються не лише обмеженим обсягом навчальних годин на вивчення іноземної мови, але й різними стартовими умовами здобувачів вищої освіти, відсутністю системного впливу на всі детермінанти ефективної діяльності (як-от: мотивацію, особистісні якості, досвід іншомовних комунікацій, тощо). Відповідно, вивчений нами досвід і результати чинної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців потребує корекції з огляду на соціальне замовлення та індивідуальні очікування здобувачів вищої освіти.

Аналіз стану та проблем іншомовної підготовки в Україні, проведений О. Хоменко⁷³⁷ свідчить, що основною причиною низького рівня іншомовної компетентності випускників закладів вищої освіти немовних спеціальностей є низький рівень функціональності власне системи іншомовної підготовки. На думку автора, це суперечить тенденції до зростання значення іноземних мов у сучасному мультилінгвальному середовищі, що вимагає запровадження стандартизованого механізму забезпечення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Таким механізмом, ефективність якого була перевірена нами в ході формувального етапу експерименту, є методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

⁷³⁷ Хоменко, О. В., 2012. Стан та проблеми іншомовної підготовки у вищій школі України. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 6, с. 18-25.

Ми розглядаємо *методичну систему іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті* як науково обґрунтовану систему завдань, теоретико-методологічних підходів, умов, етапів, форм, методів та навчально-методичного забезпечення процесу підвищення рівня іншомовної компетентності студентів.

Основними характеристиками методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців, за Є. Кмітою⁷³⁸, визначено її динамічність, відкритість, поєднання традиційних і нетрадиційних методів навчання.

Структура методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери може різнитися залежно від вихідних цілей її проектування. Так, за С. Харченком⁷³⁹ методична система містить такі складові: мета, зміст, методи і прийоми, організаційні форми навчання. Н. Вовчата до вихідних положень побудови методичної системи навчання іноземної мови відносить: навчальні цілі (Для чого навчати?), зміст навчання (Чого навчати?), технології навчання (Як навчати?) і допоміжні засоби (За допомогою чого навчати?)⁷⁴⁰. Спроектowana авторкою методика іншомовної професійної підготовки визначає пріоритетними завданнями пошук ефективних форм та методів навчання іноземної мови; інтеграцію іноземної мови в систему загальної професійної підготовки майбутніх фахівців і відповідний вибір навчальних матеріалів; підкріплення методичної системи конгруентним науково-методичним забезпеченням.

Відповідно до результатів аналізу науково-методичної літератури, вивчення практики організації іншомовної підготовки майбутніх фахівців в університетах та з урахуванням результатів констатувального етапу експерименту щодо наявного рівня іншомовної компетентності студентів,

⁷³⁸ Кміта, Є. В., 2017. Теоретико-методологічні основи методичної системи підвищення кваліфікації диспетчерів управління повітряним рухом, як складова розвитку їх професійної (іншомовної) комунікативної компетентності. *Педагогічні науки*. Вип. 136, с. 119-128.

⁷³⁹ Харченко, С. Я. 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма матер.

⁷⁴⁰ Вовчата, Н. Я., 2017. Методика іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту. *Нова педагогічна думка*, № 3(91), с. 42-44.

структурними складовими авторської методичної системи визначено: методологічний, цільовий, змістовий, інструментальний, контрольно-оцінний, як представлено на рис. 5.2.

Охарактеризуємо спроектовані компоненти щодо їх сутності, змісту та апробованості в процесі іншомовної підготовки студентів експериментальних груп.

Методологічний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – відображає цінності й смисли створення й упровадження авторської методичної системи, побудовані відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження. Цей компонент актуалізує проблему іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери через відповідність соціальним (іншомовна підготовка фахівців як фактор сталого соціально-економічного розвитку країни), професійним (зростання конкурентоспроможності та професійної мобільності фахівців соціальної сфери в умовах глобалізації), особистісним (інтеграція фахівців до сучасних інноваційних технологій соціальної сфери) *запитам* усіх суб'єктів і стейкхолдерів професійної підготовки. Компонент будується на обґрунтованій *Концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті* та охарактеризованих *методологічних підходах* – загальнофілософських (системний, синергетичний, комунікативний), загальнонаукових (соціокультурний, аксіологічний), спеціальних (компетентнісний, діяльнісний). Власне, сама методична система є відповіддю на зазначені в концепції та методологічних підходах вимоги до організації процесу іншомовної підготовки в університеті.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ	Запити: <ul style="list-style-type: none">- соціальний- професійний- особистісний	<ul style="list-style-type: none">- іншомовна підготовка фахівців як фактор сталого соціально-економічного розвитку країни;- зростання конкурентоспроможності та професійної мобільності фахівців соціальної сфери в умовах глобалізації;- інтеграція фахівців до сучасних інноваційних технологій соціальної сфери		
	Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті	Методологічні підходи: <ul style="list-style-type: none">- загальнофілософські(системний, синергетичний, комунікативний)- загальнонаукові (соціокультурний, аксіологічний)- конкретно-наукові (компетентнісний, діяльнісний)	Принципи: <ul style="list-style-type: none">- фахова спрямованість- функціональність- особистісна орієнтованість- практико орієнтованість- інтегративність	
ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ	Мета: зростання рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті	Завдання: <ul style="list-style-type: none">- розвиток ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх фахівців до іншомовної компетентності як умови професійної та особистісної самореалізації;- формування іншомовних знань і умінь майбутніх фахівців соціальної сфери з урахуванням вимог майбутньої професії;- організація набуття студентами соціального досвіду іншомовного спілкування		
	ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ	Умови: <ul style="list-style-type: none">- орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;- узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитам та актуальними тенденціями;- забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки;- використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри;- включення неформального освітнього компоненту в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.		
ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ		Навчально-методичне забезпечення: English for Professional Purposes: Social Work (Англійська мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності “Соціальна робота”, освітнього ступеню: бакалавр) English for Master Students (Social Work) (Англійська мова для магістрів спеціальності “Соціальна робота”)		
	Етапи: <ul style="list-style-type: none">- навчання- тренування- застосування- творчості	Форми: <ul style="list-style-type: none">- аудиторні заняття;- самостійна робота;- практика й стажування;- неформальна іншомовна освіта	Методи: кейс-навчання; метод проєктів; полілогічні методи; ігрові методи; тренінги; читання автентичної іноземної літератури	
КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИЙ КОМПОНЕНТ	Результат: високий рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	Критерії: мотиваційний, комунікативний, практичний, когнітивний, діяльнісний, соціокультурний, особистісний, рефлексивний		
	Діагностика рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери			

Рис. 5.2. Методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (розроблено автором)

Аналіз педагогічних напрацювань О. Бігич у сфері методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови⁷⁴¹ дозволив дослідниці виділити вихідні положення, спроектовані нами у *принципи* методичної системи іншомовної підготовки:

- фахова спрямованість як протиставлення предметній спрямованості, тобто врахування в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери практичного досвіду, професійних кейсів, фахових умінь і навичок, а також запитів професії;
- функціональність процесу іншомовної підготовки як моделювання в навчальній діяльності студентів ситуацій іншомовного спілкування та створення умов для набуття ними досвіду іншомовної комунікативної взаємодії;
- формування професійно значущих рис і якостей (зокрема, адаптивності, міжкультурної та соціальної толерантності, критичного мислення, навичок конструктивної взаємодії в ситуаціях конфлікту, тощо) як забезпечення уваги до особистості майбутнього фахівця;
- практикоорієнтованість іншомовної підготовки як зміщення акцентів з оволодіння граматикою на набуття досвіду застосування іноземної мови для вирішення особистісних, навчальних, професійних завдань;
- інтегративність іншомовної підготовки як забезпечення інтеграції процесу навчання іноземної мови з соціальними, психологічними, педагогічними дисциплінами; створення інтегративних занять і курсів; забезпечення білінгвальної освіти фахівців.

Цільовий компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – визначає мету та завдання

⁷⁴¹ Бігич, О. Б. 2004. *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*: [монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ., С. 106-107

педагогічних перетворень щодо апробації авторських рішень підвищення результативності іншомовної підготовки.

Основною вимогою до мети іншомовної підготовки вважаємо її вартістність для суб'єктів (майбутніх фахівців соціальної сфери) та реальність досягнення з огляду на наявні ресурси^{742 743}. Відповідно, основною метою методичної системи є зростання рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

У дослідженні О. Бігич співвіднесено іншомовну підготовку зі складовими комунікативних компетенцій як очікуваним результатом у пізнавальному аспекті (знання – професійні, соціокультурні, декларативні); виховному аспекті (практичні та міжкультурні уміння та компетенція існування – мотивація, цінності, особистісні якості); розвиваючому аспекті (здатність до навчання)⁷⁴⁴. Відповідно, об'єктами впливу методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери може бути: професійна спрямованість, професійно значущі якості особистості, культура іншомовного спілкування, освітня автономія.

Таке бачення співвідноситься із цілями країн-учасниць «Проектів у сфері Сучасних Мов Ради Європи», які основною метою іншомовної підготовки вбачають покращення спілкування між людьми різних мов і культур задля мобільності, кращого розуміння та співпраці⁷⁴⁵.

Відповідно до теоретичних положень, викладених нами в концепції іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, обґрунтованої структури іншомовної компетентності й аналізу літератури з проблеми методики й організації навчання іноземної мови в закладах вищої освіти

⁷⁴² Ніколаєва, С. Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

⁷⁴³ Ніколаєва, С. Ю., 2010. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, № 2, с. 11-17.

⁷⁴⁴ Бігич, О. Б. 2004. *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: [монографія]*. Київ: Вид. центр КНЛУ., С. 102-103

⁷⁴⁵ Ніколаєва, С. Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

(Н. Вовчаста⁷⁴⁶; Д. Демченко⁷⁴⁷; О. Коваленко, І. Кудіна⁷⁴⁸; В. Ключко⁷⁴⁹; Є. Кміта⁷⁵⁰; Європейське портфоліо⁷⁵¹) основними завданнями методичної системи вважаємо:

- розвиток ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх фахівців до іншомовної компетентності як умови професійної та особистісної самореалізації;
- формування іншомовних знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери з урахуванням вимог майбутньої професії;
- організація набуття студентами соціального досвіду іншомовного спілкування.

Змістовий компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – розглядається нами як система педагогічних умов, виявлена емпірично в процесі експертного оцінювання науково-педагогічних працівників, які забезпечують процес іншомовної підготовки в університетах; упровадження цих педагогічних умов дозволяє забезпечити досягнення поставлених мети й завдань методичної системи. Також до структури змістового компоненту включено авторське навчально-методичне забезпечення методичної системи.

У дослідженні Р. Мартинової обґрунтовується взаємозв'язок змісту іншомовної підготовки та результатів навчання іноземних мов⁷⁵². Значення

⁷⁴⁶ Вовчаста, Н. Я., 2017. Дидактична гра як метод активного навчання майбутніх офіцерів цивільного захисту. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Вип. 33, с. 154–160., с. 158

⁷⁴⁷ Демченко, Д. І. 2014. *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці*: [монографія]. Харків: Видавець Іванченко І. С.

⁷⁴⁸ Коваленко, О. Я., Кудіна І. П. ред., 2005. *Книга вчителя іноземної мови*: довідково-методичне видання. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.

⁷⁴⁹ Ключко, В. І. 2009. *Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій*: [монографія]. Вінниця: ВНТУ.

⁷⁵⁰ Кміта, Є. В., 2017. Теоретико-методологічні основи методичної системи підвищення кваліфікації диспетчерів управління повітряним рухом, як складова розвитку їх професійної (іншомовної) комунікативної компетентності. *Педагогічні науки*. Вип. 136, с. 119-128.

⁷⁵¹ David, Newby, Rebecca, Allan, Anne-Brit, Fenner, Barry, Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

⁷⁵² Мартинова, Р. Ю., 2007. *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

міжкультурного аспекту, багаторівневого підходу та врахування міжпредметних зв'язків у формуванні іншомовної комунікативної компетентності визначено у роботі О. Коротун⁷⁵³. Відповідно, увага до змісту іншомовної підготовки дозволяє забезпечити ефективність функціонування методичної системи та створює підґрунтя для практичного втілення теоретико-методологічної бази дослідження.

На пілотажному етапі експерименту нами було сформульовано педагогічні умови іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери:

- орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями;
- забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті;
- використання індивідуальної траєкторії вивчення студентами іноземної мови з урахуванням планів майбутніх фахівців щодо побудови кар'єри;
- включення неформального освітнього компонента до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Названі педагогічні умови були враховані нами при побудові інструментального компонента методичної системи – обиралися форми, методи й зміст іншомовної підготовки, які відповідають окресленим умовам.

Навчально-методичне забезпечення авторської методичної системи ґрунтується на посібниках автора:

⁷⁵³ Коротун, О. О., 2017. Сучасні підходи до іншомовної підготовки різних категорій дорослих у процесі неформальної освіти. *Міжнародний філологічний часопис*, № 263, с. 172-179.

- «English for Professional Purposes: Social Work» (Англійська мова за професійним спрямуванням для студентів спеціальності «Соціальна робота», освітнього ступеню: бакалавр)⁷⁵⁴;
- «English for Master Students (Social Work)» (англійська мова для магістрів спеціальності «Соціальна робота»)⁷⁵⁵.

Навчальні матеріали представлених посібників містять професійно-орієнтований матеріал для майбутніх соціальних працівників. Структура посібника дає можливість обирати оптимальні шляхи організації як аудиторної, так і самостійної роботи студентів з урахуванням рівня їх знань. Представлені тексти для читання, перекладу та переказу сприяють розвитку навичок одержання інформації та її аналітичної обробки. Лексичні вправи, підібрані до кожної теми, сприяють формуванню та закріпленню у майбутніх фахівців соціальної сфери лексичних навичок володіння спеціальною фаховою термінологією.

Наведемо приклади тем, представлених у авторському навчально-методичному забезпеченні:

- Generation Gap And Youth Problems (Grammar: Present Continuous)
- Social Pedagogy: The Development Of Theory And Practice (Grammar: Past Continuous)
- What Is Social Pedagogy And What Does It Want To Achieve?(Grammar: Future Continuous)
- Social Pedagogics And Social Work (Grammar: Present Perfect)
- Basic Principles In Social Work (Grammar: Past Perfect)
- Family And Its Strucrure (Grammar: Future Perfect)
- Problems In Families (Grammar: Modal Verbs, Passive Forms)
- Strategies For Solving Problems In Families (Grammar: Participle Clauses)

⁷⁵⁴ Павелків, К. М. 2019. *English for Professional Purposes: Social Work*: навчально-методичний посібник. Рівне: РДГУ.

⁷⁵⁵ Там само.

– Approaches In Doing Social Work (Grammar: Infinitive Clauses).

Навчально-методичний посібник ставить за мету сприяти практичному опануванню студентами системи англійської мови та нормативної бази її функціонування в комунікативно-мовленнєвих ситуаціях у сфері їхньої майбутньої професійної діяльності.

В основу змісту методичних рекомендацій покладені принципи системності, наступності, комунікативної та професійної спрямованості навчання, інтерактивності, інтеграції та мовленнєво-розумової активності. У майбутніх фахівців соціальної сфери таким чином розвиваються навички самостійної роботи під час виконання практичних завдань (читання, переклад та переказ тексту, лексичні та граматичні вправи, письмовий переклад, підготовка повідомлень тощо) і модульних контрольних робіт.

Навчально-методичне забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери спрямоване на виконання таких завдань:

- навчити майбутнього фахівця орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках з метою вдосконалення іншомовних умінь і навичок;
- розвивати комунікативні уміння й навички володіння англійською мовою при спілкуванні на соціально-професійні теми;
- розвивати вміння адекватно поводитися в різних життєвих ситуаціях професійного спілкування;
- застосовувати знання граматики англійської мови на практиці;
- реферувати оригінальні тексти соціального спрямування;
- здійснювати адекватний переклад з англійської мови на українську та навпаки окремих речень та текстів, що відповідають тематиці та рівню складності курсу;
- готувати майбутнього соціального працівника/соціального педагога до наукової діяльності, забезпечення освіти впродовж життя.

Інструментальний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – репрезентує етапи,

форми, методи й навчально-методичне забезпечення, що застосовувалося для підвищення рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету.

Загалом, *основними* формами іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців в університеті сьогодні є: лекційні, семінарські, практичні заняття з іноземної мови, іноземної мови професійного спрямування; індивідуально-консультаційна та самостійна робота студентів; вивчення дисциплін за вибором навчального закладу або студентів, які реалізуються на принципах білінгвальності. Однак, визначених форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є *недостатньо* з огляду на різницю в мотивації майбутніх фахівців до вивчення іноземної мови, вихідного рівня володіння іноземною мовою, врахування особистих стилів навчальної діяльності та обмеженість викладачів у наповненні змісту іншомовної підготовки професійно-орієнтованими завданнями із практики соціальної роботи. Відповідно, в методичній літературі пропонується доповнювати означені форми навчання *інтерактивними* методами, спрямованими на підвищення інтересу й мотивації молоді до вивчення іноземної мови, активізацію пізнавальних умінь навчання, створення умов для обміну інформацією та досвідом, врахування індивідуальних особливостей студентів, подолання комунікативних бар'єрів у сприйнятті інших мов і культур, формування навичок іншомовної взаємодії в групі. До таких методів можна віднести: кейс-навчання (навчання на прикладах з практики роботи фахівців соціальної сфери); дискусії, дебати, брифінги й інші діалогічні методи навчання; сюжетно-рольові, дидактичні, ділові ігри; демонстрації та симуляції; метод проектів; стажування у соціальних службах і громадських об'єднаннях, співпраця з зарубіжними партнерами з виконання міжнародних проектів; тренінги.

А. Михайленко визначає метод навчання іноземної мови як узагальнену модель реалізації основних компонентів процесу навчання, що

визначає провідну ідею вирішення поставлених педагогічних завдань⁷⁵⁶.

Відповідно, дослідницею виділено основні методи навчання іноземної мови:

- комунікативний – презентує мовленнєву спрямованість навчання через постійні зміни ситуацій спілкування відповідно до обраного іншомовного матеріалу;
- повної фізичної реакції – передбачає послідовність етапів оволодіння іншомовними вміннями (рецепція, розуміння, говоріння);
- драматико-педагогічний – орієнтація на емоційне реагування суб'єктів навчального процесу, детермінація знань емоціями;
- мовчазний – організація навчання на засадах запитів і можливостей студентів при пасивній ролі викладача у формуванні змісту іншомовної підготовки.

Пошук інноваційних форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі визначається зміною освітньої парадигми інформаційного суспільства у XXI столітті. Аналіз актуальної зміни освітньої парадигми, проведений О. Новіковим⁷⁵⁷, свідчить про кардинальну трансформацію цінностей, мотивів, цілей, норм і ролей суб'єктів освітнього простору. Сьогодні вища освіта вже не розглядається лише як інструмент для забезпечення функціонування суспільного виробництва; на перший план виходять потреби самореалізації особистості, громадянські та демократичні інтереси суспільства, професійні потреби студентів. Це визначає потребу врахування мотивації майбутніх фахівців до процесу іншомовної підготовки через задоволення їх потреб у спілкуванні й професійному зростанні. Означені зміни вимагають від сучасного викладача вищої школи пошуку динамічних форм, полілогічних методів і сучасних засобів навчання, заснованих на демократичному, егалітарному управлінні навчальним процесом, із застосуванням ресурсів інформаційно-комунікаційних

⁷⁵⁶ Михайленко, А. В., 2008. Методика як теорія і практика навчання іноземних мов. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, № 1(22), с. 171-174.

⁷⁵⁷ Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва: Издательство «Эгвес», с. 45-47.

технологій та засобів масової інформації, орієнтованих на практику майбутньої професійної діяльності та побудову кар'єри у соціальній сфері.

Охарактеризовані вище інструменти іншомовного навчання студентів дозволили нам визначитися з етапами, формами й методами реалізації методичної системи на практиці навчання іноземній мові.

Основними *етапами* іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери нами обрано навчальний, тренувальний, практичний і творчий.

Етап навчання – співвідноситься з когнітивним і ціннісно-особистісним компонентом іншомовної компетентності студентів. Реалізується в організаційних формах аудиторних занять з іноземної мови та іноземної мови професійного спрямування. Основними методами етапу є: сюжетно-рольові, дидактичні, ділові ігри; демонстрації та симуляції; виконання індивідуальних, парних і групових завдань. Відповідає переважно репродуктивному рівню засвоєння знань, коли навчальні завдання та шлях їх вирішення демонструються викладачем. Основним завданням етапу є створення бази знань з іноземної мови, побудова значущих зв'язків із студентами для вивчення й врахування їх навчальної та професійної мотивації; розвиток пізнавальних і навчальних інтересів молоді.

Етап тренування – співвідноситься з організаційною формою самостійної роботи студентів. Основними методами реалізації етапу є: тренінги, читання автентичної іншомовної літератури, кейс-навчання, білінгвальне вивчення фахових предметів. На цьому етапі студенти оволодівають навичками самостійної роботи з іншомовними матеріалами. Він співвідноситься з практичним і соціокультурним критеріями вивчення іншомовної компетентності. Основним завданням етапу є створення стійких інтересів молоді до професійного навчання й іншомовної підготовки; демонстрація ролі іншомовної підготовки в побудові кар'єри фахівців

соціальної сфери, цілепокладання молоді в набутті творчого рівня іншомовної компетентності.

Етап застосування – поєднується із практикою та стажуванням студентів у соціальних службах й організаціях. Реалізовується завдяки методу проектів, стажування в соціальних службах і громадських об'єднаннях, співпраці з зарубіжними партнерами з виконання міжнародних проектів. Етап застосування характеризується самостійним пошуком студентами професійно орієнтованих іншомовних матеріалів, їх аналізом та презентацією, що корелює з практичним і діяльнісним критеріями іншомовної компетентності. Основне завдання етапу: зв'язок навчання із життям та майбутньою професійною діяльністю.

Етап творчості – характеризується включенням додаткової неформальної іншомовної освіти молоді, й містить такі методи: дискусії, дебати, брифінги й інші полілогічні методи навчання; вікторини, доповіді на конференціях молодих науковців, наукові дослідження, студентські публікації, професійні конкурси, захисти комплексних кваліфікаційних робіт іноземною мовою. На етапі професійної творчості майбутні фахівці соціальної сфери самостійно обирають іншомовні матеріали, необхідні для виконання особистісно важливих цілей і завдань, самостійно опрацьовують їх, проектують шляхи їх застосування для побудови кар'єри. Ми співвідносимо визначений етап з комунікативним, особистісним і рефлексивним критеріями рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Провідне завдання етапу вбачаємо в інтеграції іншомовного спілкування в сферу особистісно значущої діяльності молоді.

Основні *форми* іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери:

– аудиторні заняття (лекції, практичні, семінарські, індивідуальні консультації, білінгвальні заняття, заняття залучених фахівців з-за кордону);

- самостійна робота (домашня робота з підготовки до аудиторних занять, проектна діяльність, дистанційне навчання, читання художньої та професійної літератури іноземною мовою);
- навчальна й виробнича практика (участь у соціальних проектах, волонтерська діяльність у міжнародних організаціях соціального спрямування, співпраця з волонтерами Корпусу Миру, практика в соціальних установах із виконанням іншомовних завдань);
- неформальна додаткова іншомовна освіта (віртуальні університети та школи вихідного дня, відеолекторії, факультативи, гуртки, клуби, театральні постановки англійською і німецькою мовами, організація виховної роботи).

Одним із інструментів, що дозволить реалізувати визначені в змістовому компоненті системи педагогічні умови, є *кейс-навчання*, що формує здатність студентів працювати з інформацією. У практиці зарубіжної вищої школи кейс-навчання посідає істотне місце в підготовці майбутніх фахівців. Зокрема, в університеті Чикаго (США) на розв'язання кейсів відводиться від 25% навчального часу, в університеті Уортон (США) – до 40%⁷⁵⁸.

Основним інструментом реалізації іншомовної підготовки вважаємо моделювання іншомовного кейс-навчання майбутніх фахівців соціальної сфери через створення ідеальних моделей застосування кейсів у процесі навчання іноземної мови з описом їх мети, індивідуальних і групових завдань, очікуваних результатів. Проектування системи кейсів, які доцільно використовувати у процесі навчання іноземної мови майбутніми фахівцями соціальної сфери відповідно до навчальних тем, програм і планів дозволить провести педагогічний експеримент із апробації ефективності запропонованої методики кейс-навчання.

⁷⁵⁸ Осіна, Н. А., 2018. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. *Всеукраїнська Інтернет-конференція «На урок»*. [online] Режим доступу: <https://naurok.com.ua/keys-metod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompetentnostey-uchniv-13118.html> [Дата звернення 29 травня 2019].

Кейс-навчання визначається Ю. Сурмінім як інтерактивний метод активізації студентів у процесі вирішення навчальних і професійних завдань⁷⁵⁹. Проведений Н. Павлик аналіз підходів до визначення кейс-навчання⁷⁶⁰ дає можливість тлумачити Case Study як: 1) техніку навчання, в основу якої покладено реальні соціальні ситуації з метою їх аналізу, визначення суперечностей та сутності, вироблення можливих рішень й обґрунтування найдоречнішого; 2) процес навчання на прикладі документів про реальну складну суперечливу ситуацію з практики діяльності фахівців соціальної сфери; 3) систему групового навчання, побудовану на аналізі, розв'язанні, презентації та обговоренні професійних ситуацій; 4) різновид комунікативної, дослідницької, проектної технології навчання через спілкування, обмін знань та досвіду. Таким чином, у методичній літературі з організації полілогічного навчання молоді кейс-навчання визначається як метод, технологія, процес, техніка, система – залежно від цілей застосування та способів організації.

З огляду на вищезазначене, в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери ми розглядаємо кейс-навчання як організаційну форму іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, побудовану на індивідуальному аналізі й пошуку шляхів вирішення, груповій презентації та спільному обговоренні іноземною мовою проблемної ситуації з практики соціальної роботи.

Іншомовне кейс-навчання дозволить реалізувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери основну мету: підвищити рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в університеті. Визначена мета досягається через систему виконання завдань: розвиток особистої, соціальної, ділової спрямованості особистості майбутніх фахівців на оволодіння іншомовною компетентністю; формування

⁷⁵⁹ Сурмин, Ю.П. ред., 2002. *Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития.

⁷⁶⁰ Павлик, Н. П., 2018. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. *Сучасні соціальні технології в освіті*, с. 148-193.

професійно значущих якостей майбутніх фахівців – критичного, аналітичного, творчого мислення; оволодіння студентами мовними, мовленнєвими та професійними знаннями, уміннями й здатностями з аналізу та вирішення проблемних ситуацій; сприяння соціокультурній адаптації студентів до практики соціальної роботи в країнах, мова яких вивчається; розвиток соціально-комунікативної компетентності молоді, а також рефлексивних умінь оцінки власної іншомовної компетентності при вирішенні професійних завдань; формування позитивної мотивації майбутніх фахівців до вивчення іноземних мов; забезпечення зв'язку теорії та практики в процесі навчання іноземної мови. Такі завдання узгоджуються з визначеними нами структурою та критеріями іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Реалізація іншомовного кейс-навчання в університеті передбачає розробку системи кейсів – проблемних ситуацій з практики соціальної роботи. При створенні кейсів важливо враховувати сукупність вимог, які й відрізняють кейс від звичайної педагогічної ситуації. А саме: проблемність кейсу як наявність суперечностей у його вирішенні, відсутність тривіальності й однозначності; імпліцитність як прихованість зв'язків між причинами виникнення проблемної ситуації та її наслідками; незавершеність як наявність простору для творчості щодо вирішення ситуації; надмірність інформації як спосіб приховування значущих та другорядних фактів розвитку ситуації; персоналізація як наявність людського реалістичного фактору впливу на можливості вирішення проблеми; нейтральність як неупередженість та відсутність навіювання власних переконань і цінностей у змісті та характерах кейсу; типовість як поширеність у діяльності фахівця соціальної сфери⁷⁶¹.

⁷⁶¹ Осіна, Н. А., 2018. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. *Всеукраїнська Інтернет-конференція «На урок»*. [online] Режим доступу: <https://naurok.com.ua/keys-metod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompetentnostey-uchniv-13118.html> [Дата звернення 29 травня 2019].

У процесі роботи над темами відповідно до програми навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», а саме на етапі засвоєння лексичного мінімуму та опрацювання теоретичного матеріалу професійного характеру, студентам пропонувалося попрацювати з кейсами. Така робота передбачає знайомство з певною ситуацією, що відповідає темі заняття і вимагає застосування отриманих в процесі вивчення програмної теми знань, а також умінь та навичок формулювати, висловлювати і відстоювати свою думку англійською мовою, аналізувати, критично мислити.

Метою кожного кейсу було максимально активізувати кожного студента і залучити його до аналізу ситуації та прийняття рішень. Тому в ході роботи над кейсом ми розділяли студентів групи на дві (три) команди на чолі з капітанами. Далі студенти у кожній із команд обговорювали ситуацію, ділилися думками щодо можливих варіантів вирішення. Під час командної дискусії один із учасників записував ключові ідеї та пропозиції. Коли усі думки були висловлені, кожна команда підводила підсумки та розробляла остаточний варіант рішення. Залежно від кейсу представлення рішення команди могло мати різні форми, як то: усна промова капітана команди, презентація, карта рішень, графіки, схеми тощо. Однак кожне рішення повинно мати чітке пояснення та обґрунтування.

На наступному етапі роботи з кейсом, коли кожна з команд презентувала та обґрунтовувала свої ідеї, відбувалося подальше обговорення кейсу та спільний пошук вирішення проблеми. У ході дискусії основним і остаточним може бути прийнятий варіант рішення, представлений однією із команд, що є найбільш доцільним та аргументованим на думку більшості, або ж з'являється нове спільне для усіх команд рішення.

Наведемо приклади кейсів, що застосовувалися нами в ході експерименту.

Кейс до теми «Що таке соціальна педагогіка і що вона має на меті досягнути?» ('What is Social Pedagogy and what does it want to achieve?', Module 1, Unit 6)

Case Study

Mary is an 18-year-old girl working at McDonald's. She is very shy and with no positive self-image. Her friends try to convince her that she is capable of doing good things and, therefore, should concentrate on things she can do best, and not on those she cannot. A friend refers Mary to you.

1. Identify Mary's problem.
2. How are you going to tackle her problem? (talk to her friends and colleagues; find out the situation in her family etc.).
3. Identify the aim you as a social worker want to achieve.

Марія – 18-річна дівчина, що працює у Макдоналдсі. Вона дуже сором'язлива і не має позитивного образу себе. Друзі намагаються переконати її, що вона здатна робити хороші справи, а для цього їй варто зосередитися на тому, що у неї добре виходить, а не на тому, що вона не вміє робити. Друг посилає Мерію до вас.

1. *Визначить проблему Марії.*
2. *Як ви збираєтесь вирішити її проблему? (поговоріть з її друзями та колегами; з'ясуйте ситуацію в родині тощо).*
3. *Визначіть мету, яку ви як соціальний працівник, хочете досягнути у розв'язанні даної проблеми.*

Кейс до теми «Соціальна педагогіка і соціальна робота» ('Social Pedagogy and Social Work', Module 2, Unit 1)

Case Study

Ann is a 12-year-old girl in Form 6 at Secondary School. She is an active girl, and a class monitor in her form. Her teacher thinks Ann can be moulded to be a leader. However, Ann gradually changed. She became passive in class, and

started to neglect her duties as class monitor. The teacher began to worry and started to find out what Ann's problem was.

1. What do you think Ann's problem?
2. Find as much information you can from: her family; classmates; teachers
3. What are possible ways to help Ann?

Анна – 12-річна дівчинка, що навчається у 6 класі середньої школи. Вона активна дівчинка і староста класу. Вчитель вважає, що Анна могла би стати лідером. Однак Анна дуже змінилася. Вона стала пасивною у класі і почала нехтувати виконанням своїх обов'язків як староста. Вчителька почала хвилюватися і з'ясовувати, у чому проблема.

1. Як ви вважаєте, у чому проблема Анни?
2. Знайдіть якомога більше інформації про Анну: з сім'ї, від однокласників, вчителів.
3. Які можливі способи допомогти Анні?

Кейси до теми «Проблеми в сім'ї» ('Problems in Families' Module 2, Unit 4)

Case Study A

Julia, one of your most brilliant female students, has not attended school lately. You are told that she is pregnant and her parents are hostile.

1. Discuss how would you address the problem taking into account the following: a) Julia's future; b) Julia's child; c) the parents' reaction; and d) the reactions of the community.

2. What measures could you take to prevent a recurrence of such an event in your school? Make a plan of preventive measures and give your reasons.

Юлія, одна з найкращих учениць, останнім часом не відвідує школу. Ви дізналися, що вона вагітна, а її батьки вороже налаштовані.

1. Обговоріть, як би ви вирішували цю проблему, беручи до уваги наступне: а) майбутнє Юлії; б) дитину Юлії; в) реакцію батьків; г) реакцію суспільства.

2. Які заходи ви би застосували, щоб запобігти повторенню таких ситуацій у вашій школі. Складіть програму заходів та обґрунтуйте її.

Case Study B

Alex is a student in High School. Recently, he has been showing signs of depression because his parents have separated. His father is staying with another wife, and his mother has a mental illness. Alex starts breaking school rules and argues with teachers and his classmates. From a hard-working student he becomes indifferent and aggressive one.

1. How do you think this problem can be solved?
2. What should you do as a social worker in this situation?

Олександр учень старших класів. Нещодавно він почав виявляти ознаки депресії через розлучення батьків. Його тато живе з іншою жінкою, а матір має психічний розлад. Олександр починає порушувати шкільні правила, вступає у суперечки з вчителями та однокласниками. Замість працюючого учня він перетворюється на байдужого та агресивного.

1. Як, на вашу думку, можна вирішити цю проблему?
2. Що ви повинні зробити як соціальний працівник у цій ситуації?

Кейс до теми «Стратегії у вирішенні проблем в сім'ях» ('Strategies for Solving Problems in Families', Module 2, Unit 6)

1. Read the article.

Child abuse: A survivor's story (By Angela Goodwin-Slater)

My childhood is filled with many memories. There were the normal memories of playing with my brother and friends, going to the movies, and hanging out at the mall. Most of my memories were of a loud angry household. My most vivid childhood memories were of my mother screaming at me, calling me names, and putting me down. Occasionally, she would spank us. When she did, she would be so angry that she would lose control. When she would get angry with me, she would yell and call me names, purposely being hurtful.

My first such memory was when I was 5 years old. We were getting ready for church and I was unable to find one of my shoes. When I told my mother, she yelled and screamed that I had misplaced the shoe on purpose so that I wouldn't have to go to church. On the way to church, she continued by telling me that I was the devil and I had nothing but evil in me. In the fourth grade, I went to a new school. For the first four or five months, I was picked on and bullied. When I told my mother, her first response was to ask me what I had done to make them pick on me. It was about this time that I began to believe that I was less than, not as good as, other kids. I carried that feeling into adulthood, and still fight with it today.

One day during the summer before seventh grade I was working on a puzzle when a friend called, I asked my mother to ask her if I could call her back later because I was almost finished. She did as I asked, but after she hung up the phone she flew into a rage and told me that I was a bitch and that I would never have any friends. I still carry that with me. As a teenager, I was given the offer to train for the U.S. Swimming Team for the 1988 Olympics. I was excited. This was my dream. My mother declined the offer. When I asked her why, she said she didn't have time to waste with that. These events were not as rare as it would appear. My mother would often yell, scream and put me down. By my early to mid-teens, it was routine. It was part of my day. The only upside to my mother's rages was that she wouldn't speak to me for a few days afterward. The silence was calming. I enjoyed it while I could.

Having said all of that, I loved my mother, and I know she loved me. She made many sacrifices so that my brother and I could have some of the things we wanted, and go on vacations. We would look through all of the catalogs that we got in the mail and pretend that we were shopping at the mall. The problem came when she got angry. She responded to me the way her grandmother responded to her. I have always been disappointed that she never tried to be better than that. I did drugs and drank during junior high and high school. I stopped doing drugs during my late teens, but I started drinking rather heavily.

2. Identify the problem. Use suggested additional sources of information:

1. Child abuse and neglect by parents and other caregivers [www.who.int › global_campaign › chap3](http://www.who.int/global_campaign/chap3)
2. Child abuse: Types, signs, and reporting possible abuse [www.medicalnewstoday.com › articles](http://www.medicalnewstoday.com/articles)
3. Child Abuse and Neglect - HealthyChildren.org [www.healthychildren.org › at-home › Pages](http://www.healthychildren.org/at-home/Pages)

3. Suggest strategies that may be of help in solving the problem.

4. What would you do, as a social worker/guidance officer, to assist?

1. *Прочитайте статтю.*
2. *Визначте проблему. Використайте запропоновані додаткові джерела інформації.*
3. *Запропонуйте стратегії, які можуть допомогти у вирішенні проблеми.*
4. *Що би ви зробили, як соціальний працівник, щоб допомогти?*

Кейс до теми «Підходи у соціальній роботі» ('Approaches in doing Social Work', Module 2, Unit 7)

Analyze the given bellow situations and:

1. List the information you may require as a Social Worker in order to help;
2. Explain how would you help in such situations. What information would be necessary to find the reasons for this behavior;
3. Name the approach you have chosen for solving suggested problems. Explain your decision.

Case Study A

The head teacher of a school refers a student to you for help. When the student joined the school in his first year of secondary school, he obtained a merit. He is now among the bottom ten students. The head teacher fears that the student may fail at exams, and asks you to help her.

Case Study B

A student has just moved from another city and started studying in your school. Most of the time, he is alone and does not look happy. Sometimes he misses classes.

Проаналізуйте подані нижче ситуації, а також:

1. *Дайте перелік інформації, яка вам може знадобитися як соціальному працівнику для того, щоб допомогти.*
2. *Поясніть, як би ви допомогли у даній ситуації. Яка інформація вам потрібна буде, щоб з'ясувати причини такої поведінки.*
3. *Назвіть підхід, який ви обрали для вирішення даних проблем. Обґрунтуйте ваш вибір.*

А. Директор школи направив до вас учня за допомогою. Коли учень вступив до 5-го класу школи, він закінчив навчальний рік з відзнакою. Тепер він серед десяти найгірших учнів. Директор стурбована, що учень може не скласти іспити і просить вашої допомоги.

Б. Учень щойно переїхав з іншого міста і почав навчатися у вашій школі. Більшість часу він перебуває на одинці і не виглядає щасливим. Іноді він пропускає заняття.

З точки зору формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, кейс-навчання володіє додатковим значущим потенціалом, оскільки передбачає чергування різних організаційних форм навчання студентів із оволодіння ними як мовними, так і комунікативними й професійними здатностями. Зокрема, в роботі над кейсом студентами почергово тренуються навички: на етапі індивідуальної роботи щодо аналізу змісту кейсу – читання, аудіювання (якщо кейс побудований на аудіо- або відеоінформації), переказу іноземною мовою; на етапі роботи в парах або мікрогрупах із пошуку можливих варіантів вирішення проблемної ситуації – усне та писемне мовлення, іншомовне спілкування; на етапі фронтальної презентації результатів роботи перед академічною групою та викладачем – навички

презентації, навички усного та писемного мовлення, вміння вести монолог і діалог.

Загальний алгоритм роботи викладача і студентів у процесі кейс-навчання характеризується такими кроками:

1) підготовчий етап – презентація сутності кейс-навчання студентам, визначення основних етапів роботи з кейсом та інформування про сукупність проблемних запитань кейсу;

2) індивідуальний етап – опрацювання студентами інформації з кейсу, пошук додаткової (або такої, що не вистачає) інформації, індивідуальний аналіз ситуації та причинно-наслідкових зв'язків у ній;

3) груповий етап – взаємодія студентів у мікрогрупах з метою обміну думками й ідеями, їх обговоренням, пошуком найбільш імовірних шляхів розв'язання проблеми, пошуком аргументів на захист прийнятих рішень, розробкою плану та засобів подальшої презентації одержаних результатів;

4) фронтальний етап – презентація мікрогрупами власних шляхів вирішення ситуації, дискусія щодо можливості та доцільності їх застосування в реальній практиці фахівця соціальної сфери, опонування до ідей та рішень одногрупників, підготовка рецензій на виступи мікрогруп;

5) підсумковий етап – одержання зворотного зв'язку від студентів щодо труднощів у розв'язанні ситуації, наявності інтересу до її розв'язання, власних рефлексій та інсайтів у процесі роботи над кейсом, його зв'язку із практикою соціальної роботи⁷⁶².

Нами було розроблено й реалізовано у навчальне середовище студентів експериментальних груп кейси на соціальну тематику (див. додаток 3), які дозволили досягнути поставлені завдання зв'язку теорії та практики соціальної роботи через використання іншомовного навчального матеріалу.

Читання автентичної іноземної літератури дозволяє інтегрувати процеси професійної та іншомовної підготовки, розширити світогляд

⁷⁶² Павлик, Н. П., 2018. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. *Сучасні соціальні технології в освіті*, с. 148-193.

майбутніх фахівців, сприяти виробленню у них навичок роботи з інформацією та перенесення теоретичних знань у практику професійної діяльності. Зокрема, на формувальному етапі експерименту нами було запропоновано студентам експериментальних груп працювати із посібниками для фахівців соціальної сфери (Handbooks for Facilitators), створених у партнерстві MitOst (DE), Südwind (AT), Фабрика ідей (BG), Робота між культурами (DE) та SKORO (PL) та профінансованих програмою Erasmus+. Це посібники, які ґрунтуються на принципах розширення спектру можливостей навчання (включення знань, навчання через справи, роздуми над конкретними діями, групове навчання), що дозволяє забезпечити зв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців соціальної сфери та методами включення різних учасників із врахуванням їх різноманітних потреб і досвіду.

Наприклад, у виданні «Holistic Learning – Planning experiential, inspirational and participatory learning processes»⁷⁶³. представлено підхід до планування соціально-освітньої діяльності різних груп населення. У книзі «Steps toward action – Empowerment for self-responsible initiative»⁷⁶⁴ визначається роль мотивації та імпауерменту для залучення громади й підвищення громадської активності; вводиться ідея фасилітації – підтримуючої, надихаючої діяльності фахівців та довіри до можливостей інших. Наступний матеріал – «Creativity Handbook. Building connections, drawing inspirations and exploring opportunities as individuals and groups»⁷⁶⁵ – розрахований на стимулювання творчості як ключової компетентності для розвитку соціальних ініціатив; посібник пропагує ідею провідної ролі творчості у соціальних змінах сучасності.

⁷⁶³ *Holistic Learning – Planning experiential, inspirational and participatory learning processes*. 2016. Berlin: MitOst Editions.

⁷⁶⁴ *Steps toward action – Empowerment for self-responsible initiative*. 2016. Berlin: MitOst Editions.

⁷⁶⁵ *Creativity Handbook. Building connections, drawing inspirations and exploring opportunities as individuals and groups*. 2017. Berlin: MitOst Editions.

При роботі з автентичними текстами ми організовували обговорення зі студентами в групах щодо цілей і потреб читання для професійного становлення та розвитку іншомовної компетентності, мотивації молоді щодо інтеграції до світової професійної спільноти, навички пошуку, одержання й аналізу потрібної інформації. Таким чином було забезпечено роботу з усіма компонентами іншомовної компетентності майбутніх фахівців – розвиток їх навчальних і професійних інтересів, сприяння свідомої внутрішньої мотивації до навчання іноземної мови, оволодіння текстом як цілісною системою, поглиблення загальнонавчальної та професійної іншомовної лексики.

Охарактеризуємо ігри, які ми використовували на заняттях.

1. “У чому моя проблема?” (“What’s my problem?”).

Застосування гри “У чому моя проблема?” (“What’s my problem?”) на заняттях з іноземної мови для майбутніх соціальних працівників дозволяло в ігровій невимушеній формі розвивати вміння та навички роботи з професійною лексикою. Гра передбачає наступні етапи:

- на стікерах пишуться різні життєві проблеми, а потім листочки у випадковому порядку розклеюються на спини студентів. Наприклад: “drug addiction” (“наркозалежність”); “child abuse” (“жорстоке поводження з дитиною”); “unemployment” (“безробіття”); “selfishness” (“егоїзм”) “maltreatment” (“жорстоке поводження”) і т.д. ;
- студенти спілкуються і запитують один одного: куди мені звернутися? (Where should I ask for help?), хто може допомогти мені вирішити проблему? (Who can help me to solve the problem?); що мені потрібно зробити, щоб позбутися цієї проблеми? (What should I do to solve/get rid of the problem?) і таке інше. При цьому ніхто не може називати саму проблему.
- студенту потрібно на основі порад зрозуміти, в чому саме полягає його проблема.

Гра допомагає розширювати лексичний запас студентів, а також сприяє закріпленню вивченого лексичного та граматичного матеріалу.

“Пазли” (“Puzzles”).

Гра, що допомагає розвинути навички командної роботи, необхідні у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. За допомогою “Пазлів” (“Puzzles”) студенти повторювали як лексичний, так і граматичний матеріал, закріплювали певні граматичні конструкції, фрази, звороти, словосполучення, відточували навички читання, візуального сприйняття матеріалів і т.д. Щоб грати, необхідно:

- на папері написати 3-5 речень, що пов’язані з темою заняття, різним кольором;
- потім листок розрізати таким чином, щоб розділити всі фрази на частини;
- слова перемішати і скласти в коробку;
- студенти групи діляться на 2-3 команди і кожна по черзі збирає речення з частин, які вони отримують;
- перемагає та команда, яка швидше складе всі слова у правильному порядку, щоб вийшло речення.

Інколи у реченнях, що використовувалися у грі, ми ставили певне слово у неправильній формі, щоб активувати уважність студентів, спровокувати дискусію і аргументацію командної позиції.

“Перегони слів” (“Word race”).

Це гра, спрямована на закріплення лексичного матеріалу за певною тематикою.

Щоб грати:

- студентів потрібно поділити на дві команди;
- дошка ділиться на дві половини і зверху записується тема змагання.

Наприклад: “PROBLEMS IN FAMILIES” (“Проблеми у сім’ях”);

- потім студенти починають записувати по одному слову, що відноситься до заданої теми, наприклад: pregnancy, domestic violence, divorce, homelessness, poverty, betrayal etc. (вагіність, домашнє насилля, розлучення, бездомність, бідність, зрада і т.д.);
- одне слово – один бал;
- перемагає команда, яка написала найбільшу кількість слів на дошці за відведений час.

“Серця та кістки” (“Hearts and bones”).

Цю гру ми використовували на заняттях як для роботи над граматиною, так і лексикою, правилами правопису тощо.

Щоб грати:

- студентів потрібно поділити на дві команди;
- студенти з обох команд отримують картки з десятима реченнями, деякі з них містять граматичні, орфографічні, мовленнєві чи змістові помилки (залежно від мети, яку ставить викладач);
- завдання кожної команди за короткий відведений викладачем час знайти та виправити помилки і вміти обгрунтувати таке рішення (пояснити правило);
- за кожен вірну відповідь команда отримує один бал;
- два речення викладач заздалегідь “помічає” “серцем”, але які саме, студенти дізнаються лише, коли озвучують одне з них. Якщо помилки в реченні з “серцем” виправлені правильно, то команда отримує додатково два бали.
- два речення викладач заздалегідь “помічає” “кісткам”. Якщо студенти потрапляють на таке речення, то у команди один бал забирають.
- виграв команда, що отримала найбільшу кількість балів.

“Рольова гра” (“Role playing”)

Рольова гра мотивує розумову діяльність, оскільки студенти опиняються в ситуації, коли актуалізується необхідність щось сказати,

попросити, дізнатися, довести, чимось поділитися зі співрозмовником. Відомо, що рольова гра являє собою умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування. Ефективність навчання тут обумовлена в першу чергу вибухом мотивації, підвищення інтересу до предмета.

Так на заняттях ми використовували рольову гру “Інтерв’ю” (“An interview”), коли один із студентів мав роль ведучого, а інший – соціального педагога. Тема одного з інтерв’ю “Types of families” (“Типи сімей”). Ведучий задає запитання щодо типів сімей, їх особливостей і можливих соціальних проблем, з якими вони стикаються тощо, а соціальний педагог виступає експертом з цієї проблеми, дає відповідні пояснення. Усі решта студентів уважно слухають розмову і можуть також задати свої запитання, коли отримають дозвіл ведучого.

Також студентам подобалася рольова гра “В кабінеті соціального працівника” (“In Social Worker’s Office”), коли один із студентів виступав в ролі працівника соціальної служби чи соціального педагога, а інший – в ролі клієнта, що звертається з конкретною проблемою і потребує кваліфікованого консультування та допомоги.

Контрольно-оцінний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – характеризує сукупність індикаторів і методів діагностики, які дозволяють відстежити результативність упровадження методичної системи в процес вивчення іноземної мови в університеті.

З огляду на поставлену мету, очікуваним результатом упровадження методичної системи визначено високий рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Відповідно до дослідно-експериментальної програми діагностики рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ми виділяємо високий, достатній, середній, низький рівні іншомовної компетентності студентів. Рівні

визначаються відповідно до *критеріїв* (мотиваційного, комунікативного, практичного, когнітивного, діяльнісного, соціокультурного, особистісного, рефлексивного) за описаними діагностичними методиками.

Систематична діагностика рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяє суб'єктам і стейкхолдерам іншомовної підготовки в університеті відстежувати ефективність / неефективність окремих педагогічних впливів, форм, методів; враховувати індивідуальні особливості студентів у процесі іншомовної підготовки; коригувати навчальні програми та матеріали відповідно до одержаних результатів та визначених цілей.

Таким чином, нами охарактеризовано сутність і компоненти методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що була апробована на формувальному етапі експерименту у середовищі експериментальних груп.

5.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету

Упровадження розробленої нами методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету передбачає (згідно з програмою експериментальної роботи) повторну діагностику рівня іншомовної компетентності учасників експерименту та порівняння результатів контрольних і експериментальних груп для формування висновків щодо ефективності запропонованих педагогічних впливів.

Повторна діагностика майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалася після формувального етапу експерименту згідно з програмою дослідження за тим само діагностичними методиками. Проаналізуємо одержані результати експериментальної перевірки.

Мотиваційний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображає вихідні характеристики навчальної й професійної мотивації молоді в контексті проблеми дослідження як такі, що детермінують ефективність процесу навчання іноземної мови та формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Дослідження мотивації навчальної діяльності студентів (табл. 5.18) спрямовано на порівняння значущості особистих, суспільних і ділових мотивів у ціннісно-мотиваційній структурі особистості.

Таблиця 5.18

Мотиви навчальної діяльності студентів, до і після формувального етапу експерименту

№	Типи мотивів	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Особисті	27	10,67	11	4,35	31	9,72	32	10,03
2	Особисті егоїстичні	51	20,16	21	8,30	65	20,38	61	19,12
3	Особисті престижні	48	18,97	52	20,55	58	18,18	59	18,50
<i>Всього за особистими мотивами</i>		<i>126</i>	<i>49,80</i>	<i>84</i>	<i>33,20</i>	<i>154</i>	<i>48,28</i>	<i>152</i>	<i>47,65</i>
4	Комунікативні	29	11,46	35	13,83	39	12,23	42	13,17
5	Альтруїстичні	14	5,53	26	10,28	17	5,33	14	4,39
6	Групові	32	12,65	14	5,53	42	13,17	45	14,11
<i>Всього за суспільними мотивами</i>		<i>75</i>	<i>29,64</i>	<i>75</i>	<i>29,64</i>	<i>98</i>	<i>30,72</i>	<i>101</i>	<i>31,66</i>
7	Практичні	29	11,46	63	24,90	35	10,97	36	11,29
8	Пізнавальні	23	9,09	31	12,25	32	10,03	30	9,40
<i>Всього за діловими мотивами</i>		<i>52</i>	<i>20,55</i>	<i>94</i>	<i>37,15</i>	<i>67</i>	<i>21,00</i>	<i>66</i>	<i>20,69</i>
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Після формувального етапу експерименту у середовищі експериментальних груп спостерігається зростання ролі ділової мотивації у навчальній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери (з 20,55% досліджуваних на констатувальному етапі до 37,15% учасників після

формувального етапу). Тобто, упроваджена методична система дозволяє підсилити ділову мотивацію молоді до вивчення іноземних мов; сприяє усвідомленню студентів ролі іншомовної компетентності у побудові кар'єри та професійній реалізації фахівця; створює умови для зацікавлення студентів власне процесом навчання (зростання пізнавальних мотивів у мотиваційній структурі у експериментальних групах до 12,25%; у контрольних групах – 9,40%), так і налаштованістю на його результативність і ефективність (частка праксичних мотивів у експериментальних групах зросла до 24,90% студентів, у контрольних групах відповідний показник становить 11,29% учасників).

Важливим результатом експериментальної роботи вважаємо зміцнення ролі комунікативних і альтруїстичних мотивів у навчальному середовищі майбутніх фахівців соціальної сфери як визначальних з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності. Зокрема, в експериментальних групах частка цих мотивів зросла до 13,83% і 10,28% відповідно. Натомість, у контрольних групах означені мотиваційні комплекси становлять 13,17% майбутніх фахівців, що порівняно з даними констатувального етапу не означає суттєвих змін.

За шкалою особистих мотивів у експериментальних групах зменшилася кількість молоді з переважанням егоїстичної мотивації навчальної діяльності (з 20,16% до 8,30% студентів); дещо збільшилася кількість досліджуваних із особистою престижною мотивацією навчальних досягнень – з 18,97% на констатувальному етапі до 20,55% після формувального етапу. В контрольній групі також спостерігаються коливання рівня особистої егоїстичної (20,38% на констатувальному етапі та 19,12% досліджуваних після формувального етапу експерименту) та особистої престижної (18,18% і 18,50% респондентів відповідно) мотивації. Однак, загалом по вибірці ці дані не перевищують 1,5% та можуть характеризуватися як ситуативні.

Загалом, результати діагностики навчальної мотивації студентів свідчать про спроможність запропонованої методичної системи впливати на

зростання ролі особистих престижних, комунікативних, альтруїстичних, пізнавальних і праксичних мотивів. Означена тенденція свідчить про ефективність впливу на навчальну мотивацію студентів у процесі іншомовної підготовки в умовах університету та є визначальною для зростання інших компонентів іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Результати дослідження мотивації професійної діяльності студентів до і після формувального етапу експерименту представлено у табл. 5.19.

Таблиця 5.19

Мотиви професійної діяльності студентів, до і після формувального етапу експерименту

№	Типи мотивів	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Внутрішні	58	22,92	83	32,81	73	22,88	76	23,82
2	Зовнішні позитивні	113	44,66	127	50,20	138	43,26	136	42,63
3	Зовнішні негативні	82	32,41	43	17,00	108	33,86	107	33,54
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Відсоткова частка внутрішніх мотивів вибору професійної діяльності та саморозвитку в ній зросла в експериментальних групах з 22,92% до 32,81% досліджуваних (у контрольних групах відповідні показники становлять 22,88% і 23,82% учасників). Кількість молоді із зовнішніми негативними мотивами професійної мотивації (прагнення уникнути невдач, страх покарання, тощо) в експериментальних групах знизилася до 17,0% студентів (у контрольній групі – 33,54% молоді). Одержані результати дають можливість стверджувати, що впровадження методичної системи іншомовної підготовки, побудованої на кейсах з практики соціальної діяльності, дозволяють опосередковано впливати на зростання свідомої внутрішньої мотивації майбутніх фахівців до самореалізації у професійній сфері.

Узагальнення вивчення особливостей ціннісно-мотиваційної структури особистості майбутніх фахівців соціальної сфери подано у табл. 5.20.

Таблиця 5.20

Рівні сформованості навчальної та професійної мотивації студентів, до і після формульовального етапу експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	55	21,74	89	35,18	70	21,94	71	22,26
2	Достатній	78	30,83	94	37,15	97	30,41	96	30,09
3	Середній	81	32,02	54	21,34	104	32,60	106	33,23
4	Низький	39	15,42	16	6,32	48	15,05	46	14,42
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Як видно із даних експериментальної роботи, високий рівень мотивації до навчальної й професійної діяльності в умовах навчання іноземної мови в університеті в експериментальних групах виріс з 21,74% до 35,18% досліджуваних (у контрольних групах – з 21,94% до 22,26% студентів). Низький рівень мотивації, пов'язаний із небажанням вчитися й працювати надалі за спеціальністю в експериментальних групах зменшився більше, ніж вдвічі: з 15,42% на констатувальному етапі до 6,32% після формульовального етапу. Тобто, одержані дані діагностики мотивації майбутніх фахівців дозволяють нам сформулювати висновок про позитивний вплив запропонованих форм і методів навчання іноземної мови на загальний рівень мотивації студентів.

Особистісний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризує ставлення молоді до професійного зростання в соціальній сфері та ролі іншомовних комунікацій у процесі побудови траєкторії професійного розвитку. Порівняльні дані обох етапів експерименту подано у табл. 5.21.

Важливим результатом ефективності створеної й апробованої методичної системи є значне зростання кількості молоді з експериментальних груп, що мають високий рівень бачення власної самореалізації в соціальній сфері: з 2,77% до 16,21%. Тобто, застосування

інтерактивних методів, заснованих на досвіді роботи фахівців соціальної сфери дозволяє сформувати бачення студентів щодо можливостей власної самореалізації. Зростання навчальних і професійних інтересів студентів сприяє формуванню у них оптимістичних прогнозів щодо побудови кар'єри.

Таблиця 5.21

**Дослідження траєкторії професійного зростання студентів, до і після
формуального етапу експерименту**

№	Рівні сформованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
<i>I</i>	<i>Самореалізація у соціальній сфері</i>								
1	Високий	7	2,77	41	16,21	11	3,45	13	4,08
2	Достатній	39	15,42	83	32,81	46	14,42	47	14,73
3	Середній	128	50,59	116	45,85	169	52,98	165	51,72
4	Низький	79	31,23	13	5,14	93	29,15	94	29,47
<i>II</i>	<i>Наявність плану побудови кар'єри</i>								
1	Високий	3	1,19	28	11,07	4	1,25	6	1,88
2	Достатній	21	8,30	61	24,11	31	9,72	36	11,29
3	Середній	121	47,83	136	53,75	150	47,02	151	47,34
4	Низький	108	42,69	28	11,07	134	42,01	126	39,50
<i>III</i>	<i>Відповідність інтересам, нахилам, цілям</i>								
1	Високий	17	6,72	54	21,34	22	6,90	21	6,58
2	Достатній	56	22,13	98	38,74	69	21,63	71	22,26
3	Середній	159	62,85	92	36,36	197	61,76	199	62,38
4	Низький	21	8,30	9	3,56	31	9,72	28	8,78
<i>IV</i>	<i>Оцінка ролі комунікацій</i>								
1	Високий	14	5,53	45	17,79	17	5,33	21	6,58
2	Достатній	92	36,36	114	45,06	112	35,11	109	34,17
3	Середній	98	38,74	78	30,83	125	39,18	128	40,13
4	Низький	49	19,37	16	6,32	65	20,38	61	19,12
<i>Загалом по вибірці</i>		<i>253</i>	<i>100</i>	<i>253</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>	<i>319</i>	<i>100</i>

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Так, після формуального етапу експерименту 11,07% досліджуваних експериментальних груп засвідчили про наявність у них плану побудови кар'єри (на констатувальному етапі цей показник становив лише 1,19% молоді). В контрольних групах, навчання яких здійснювалося за традиційною усталеною системою таких явних змін не спостерігається (високий рівень

самореалізації в соціальній сфері демонструють 4,08% студентів, наявність плану побудови кар'єри – 1,88% досліджуваних).

У процесі апробації методичної системи іншомовної підготовки на формувальному етапі експерименту зросла оцінка досліджуваними ролі комунікацій у виборі, побудові та реалізації траєкторії професійного зростання. 17,79% студентів експериментальних груп високо оцінюють роль комунікацій (порівняно з констатувальному етапом, на якому відповідний показник становив 5,53% респондентів).

Таким чином, проведена експериментальна робота сприяє формуванню професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців, дозволяє їм свідомо планувати професійне зростання в соціальній сфері з урахуванням особистих переваг і сильних сторін особистості. Узагальнення даних діагностики особистісного компоненту іншомовної компетентності подано у табл. 5.22.

Таблиця 5.22

Рівні сформованості особистісного ставлення студентів до побудови кар'єри у соціальній сфері, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	10	3,95	42	16,60	14	4,39	15	4,70
2	Достатній	52	20,55	89	35,18	64	20,06	66	20,69
3	Середній	127	50,20	106	41,90	160	50,16	161	50,47
4	Низький	64	25,30	16	6,32	81	25,39	77	24,14
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Високий рівень сформованості особистісного ставлення студентів до побудови кар'єри в соціальній сфері зріс у експериментальних групах з 3,95% до 16,60% учасників; у контрольних групах – з 4,39% до 4,70% опитаних. Тобто, в процесі професійної підготовки зростає свідоме ставлення молоді до обраної професії й бачення себе в ній, однак упровадження методичної системи іншомовної підготовки уможливило поглиблення означеного процесу, відкриття перед молоддю нових перспектив, набуття цілеспрямованості, зацікавленості, формування відповідних інтересів і

нахилів студентів. Зростання показників за мотиваційним та особистісним критеріями сформованості іншомовної компетентності досліджуваних експериментальних груп, на нашу думку, демонструє важливість іншомовної підготовки для молоді, її відповідність суспільним та особистим запитам майбутніх фахівців, ролі в загальній структурі професійної компетентності випускників університетів.

Когнітивний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображає знання й уміння студентів при вивченні іноземної мови; результати моніторингу яких відображено у табл. 5.23.

Таблиця 5.23

**Дослідження рівня іншомовних знань і умінь студентів, до і після
формуального етапу експерименту**

№	Рівні сформованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
<i>I</i>	<i>Читання</i>								
1	Високий	51	20,16	63	24,90	62	19,44	65	20,38
2	Достатній	99	39,13	149	58,89	123	38,56	121	37,93
3	Середній	97	38,34	38	15,02	129	40,44	127	39,81
4	Низький	6	2,37	3	1,19	5	1,57	6	1,88
<i>II</i>	<i>Говоріння</i>								
1	Високий	37	14,62	58	22,92	42	13,17	44	13,79
2	Достатній	51	20,16	95	37,55	69	21,63	71	22,26
3	Середній	98	38,74	82	32,41	116	36,36	117	36,68
4	Низький	67	26,48	18	7,11	92	28,84	87	27,27
<i>III</i>	<i>Письмо</i>								
1	Високий	42	16,60	62	24,51	52	16,30	55	17,24
2	Достатній	67	26,48	103	40,71	74	23,20	76	23,82
3	Середній	82	32,41	81	32,02	117	36,68	116	36,36
4	Низький	62	24,51	7	2,77	76	23,82	72	22,57
<i>IV</i>	<i>Аудіювання</i>								
1	Високий	21	8,30	35	13,83	27	8,46	28	8,78
2	Достатній	37	14,62	64	25,30	45	14,11	42	13,17
3	Середній	116	45,85	123	48,62	131	41,07	133	41,69
4	Низький	79	31,23	31	12,25	116	36,36	116	36,36
<i>Загалом по вибірці</i>		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

На констатувальному етапі експерименту при вивченні когнітивного компоненту іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери нами було діагностовано прогалини молоді в усних комунікаціях, коли незадовільний рівень говоріння та аудіювання перевищував високий рівень загалом по вибірці.

Після формувального етапу можна констатувати ефективний вплив розробленої методичної системи на усунення визначених труднощів. Так, кількість молоді з високим рівнем володіння уміннями говорити та слухати іноземною мовою значно виріс у експериментальних групах: за шкалою «Говоріння» – з 14,62% учасників на констатувальному етапі до 22,92% студентів після формувального етапу (в контрольних групах відповідні показники становлять 13,17% і 13,79% відповідно); за шкалою «Аудіювання» – з 8,30% до 13,83% молоді (показники контрольних груп становлять відповідно 8,46% і 8,78%).

Одночасно спостерігається зростання іншомовних знань і вмінь студентів за шкалами «Читання» й «Письмо» (більше 24% досліджуваних експериментальних груп володіють високим рівнем, тобто майже кожний четвертий майбутній фахівець). Це дозволяє нам стверджувати про ефективність проведеної на формувальному етапі педагогічної діяльності з іншомовної підготовки студентів за рахунок зростання основних навичок володіння іноземною мовою.

Набуті компетенції відобразилися на загальному рівні іншомовних

В експериментальних групах після формувального етапу експерименту високий рівень іншомовних знань і вмінь студентів виріс з 15,02% до 21,34%; достатній – з 25,30% до 40,71%. У контрольних групах також спостерігається незначне зростання кількості молоді з високим рівнем іншомовних знань і умінь (з 14,42% до 15,05%), однак це зростання має менш виражений і цілеспрямований характер.

Таблиця 5.24

Рівні іншомовних знань і умінь студентів, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	38	15,02	54	21,34	46	14,42	48	15,05
2	Достатній	64	25,30	103	40,71	78	24,45	78	24,45
3	Середній	98	38,74	81	32,02	123	38,56	123	38,56
4	Низький	53	20,95	15	5,93	72	22,57	70	21,94
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Діяльнісний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризувався нами за допомогою участі студентів в реалізації іншомовних кейсів та моніторингу рівня практики застосування іноземної мови для розв'язання професійних завдань фахівців соціальної сфери. Результати повторної діагностики роботи студентів над кейсами представлено у табл. 5.25.

Таблиця 5.25

Дослідження рівня іншомовної компетентності студентів за допомогою кейсів, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні сформованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
I	<i>Оформлення результатів</i>								
1	Високий	32	12,65	51	20,16	37	11,60	35	10,97
2	Достатній	84	33,20	97	38,34	109	34,17	112	35,11
3	Середній	127	50,20	103	40,71	160	50,16	163	51,10
4	Низький	10	3,95	2	0,79	13	4,08	9	2,82
II	<i>Зміст сформульованих висновків і результатів</i>								
1	Високий	27	10,67	49	19,37	32	10,03	33	10,34
2	Достатній	61	24,11	92	36,36	81	25,39	84	26,33
3	Середній	124	49,01	108	42,69	151	47,34	149	46,71
4	Низький	41	16,21	4	1,58	55	17,24	53	16,61
III	<i>Захист результатів іноземною мовою</i>								
1	Високий	25	9,88	52	20,55	33	10,34	35	10,97
2	Достатній	66	26,09	80	31,62	88	27,59	84	26,33
3	Середній	115	45,45	114	45,06	128	40,13	131	41,07
4	Низький	47	18,58	7	2,77	70	21,94	69	21,63
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

В експериментальних групах після формувального етапу експерименту зросли емпіричні показники рівня застосування іншомовних знань і вмінь для вирішення професійних завдань із практики роботи соціальних працівників. Зокрема, високий рівень оформлення результатів роботи над іншомовним кейсом виріс з 12,65% до 20,16% учасників, змісту сформульованих висновків – з 10,67% до 19,37% досліджуваних, результатів презентації та захисту вирішення кейсу – з 9,88% до 20,55%.

У контрольних групах відповідні зміни не перевищують 1% й характеризують загальну закономірність: відсутність у навчальному середовищі професійно-орієнтованих завдань англійською мовою не дозволяє сформулювати у студентів здатність застосовувати іноземну мову в професійній діяльності. Натомість, упровадження методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету, побудованого на системі педагогічних умов, сприяє засвоєнню студентами практичних навичок вирішення професійних завдань. Постійне вправлення молоді в роботі над соціально-орієнтованими кейсами дозволило знизити незадовільний рівень здатності до аналізу ситуацій соціальної сфери та пошуку шляхів їх розв'язання в середньому з 13,04% до 1,58% учасників експериментальних груп (у контрольних групах відповідний показник становить 13,79%) – дані табл. 5.26.

Таблиця 5.26

Рівні кейс-навчання студентів, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	28	11,07	51	20,16	34	10,66	34	10,66
2	Достатній	70	27,67	90	35,57	93	29,15	93	29,15
3	Середній	122	48,22	108	42,69	146	45,77	148	46,39
4	Низький	33	13,04	4	1,58	46	14,42	44	13,79
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

За всіма рівнями діагностики практичного критерію іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в контрольних групах не спостерігається змін. Тобто, відсутність професійно-орієнтованих завдань для вирішення та презентації результатів у процесі навчання іноземної мови не дозволяє розвивати у студентів навичок застосування мови на практиці навчальної та майбутньої професійної діяльності; вивчення мови за таких умов часто перетворюється на номінальний процес засвоєння загальної лексики й не створює умов для поглиблення професійної компетентності фахівців.

У експериментальних групах спостерігається перерозподіл студентів до більш високих рівнів застосування іноземної мови на практиці: кількість студентів із високим рівнем зросла з 11,07% до 20,16%; достатнім рівнем – з 27,67% до 35,57%. Це підтверджує ефективність впливу запропонованих педагогічних змін на практично-діяльнісний компонент іншомовної компетентності.

Соціокультурний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ґрунтувався на вивченні типу соціокультурної адаптованості студентів як їх здатності до свідомих і цілеспрямованих комунікацій іноземною мовою (див. табл. 5.27.).

Таблиця 5.27

**Типи соціокультурної адаптації студентів, до і після
формульовального етапу експерименту**

№	Типи адаптації	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Адаптивний	71	28,06	98	38,74	87	27,27	89	27,90
2	Конформний	113	44,66	119	47,04	146	45,77	147	46,08
3	Відчужений	69	27,27	36	14,23	86	26,96	83	26,02
<i>Загалом по вибірці</i>		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Адаптивний тип пристосування до змінених або якісно відмінних соціокультурних умов комунікації у студентів експериментальних груп зріс з 28,06% до 38,74% учасників, що демонструє готовність студентів бути не

лише об'єктом, але й активним суб'єктом іншомовної комунікації; враховувати особливості інших культур у процесі комунікативної взаємодії; ставитися до комунікацій як до свідомого впливу на особистість і поведінку інших людей. У контрольних групах відповідний показник зріс з 27,27% до 27,90% учасників, що може демонструвати природній приріст соціокультурних навичок молоді через набуття нового соціального досвіду комунікацій в умовах, на які не мала впливу розроблена нами методична система.

Відчужений тип соціокультурної адаптації, притаманний особам із високим рівнем страху перед комунікативною взаємодією з представниками інших культур та намаганням уникнути відповідних ситуацій в експериментальних групах зменшився з 27,27% до 14,23% учасників. У контрольних групах цей показник змінився з 26,96% до 26,02%. Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери повинна обов'язково враховувати потреби розвитку готовності молоді до міжкультурної взаємодії в різних соціальних ситуаціях. Відсутність таких умінь може негативно відобразитися на професійній реалізації випускників через їх неготовність до конструктивної взаємодії з представниками різних культур.

Комунікативний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери спрямований на вивчення рівня соціально-комунікативної компетентності молоді та провідні характеристики вмінь будувати комунікації (див. табл. 5.28). Аналіз даних, представлених у табл. 5.28, свідчить, що найбільші зміни спостерігаються у студентів експериментальних груп за шкалою «Соціально-комунікативна незграбність», де показники знизилися з 20,95% до на констатувальному етапі до 5,53% після формувального етапу експерименту. Соціально-комунікативна незграбність виявляється в негнучкості, нетерпимості до відмінностей інших, нездатності контактувати з різними категоріями людей,

відсутності досвіду пошуку компромісів у складних комунікативних ситуаціях.

Таблиця 5.28

**Особливості соціально-комунікативної компетентності студентів,
до і після формувального етапу експерименту**

№	Типи некомпетентності	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Соціально-комунікативна незграбність	53	20,95	14	5,53	59	18,50	57	17,87
2	Нетерпимість до невизначеності	25	9,88	37	14,62	34	10,66	37	11,60
3	Надмірне прагнення до конформності	52	20,55	59	23,32	73	22,88	71	22,26
4	Підвищене прагнення до статусного зростання	44	17,39	63	24,90	51	15,99	56	17,55
5	Орієнтація на уникнення невдач	58	22,92	62	24,51	77	24,14	72	22,57
6	Фрустраційна інтолерантність	21	8,30	18	7,11	25	7,84	26	8,15
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Тому зниження кількості студентів експериментальних груп за цією шкалою ми пояснюємо набуттям молоддю досвіду взаємодії з різними категоріями людей, формуванням міжкультурної та соціальної толерантності, формуванням здатності іншомовної компетентності в різних ситуаціях взаємодії. Збереження високих показників за іншими шкалами пояснюємо наявністю комунікативних бар'єрів, подолання яких потребує більше часу для корекції й набуття про соціального досвіду спілкування.

Практичний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери за результатами опитування студентів був спрямований на вивчення потреби в іноземній мові для вирішення навчальних, фахових, особистісних потреб. Результати повторного опитування респондентів подано в табл. 5.29.

Таблиця 5.29

**Застосування іноземної мови у професійній діяльності, до і після
формульовального етапу експерименту**

№	Рівні застосування	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	7	2,77	19	7,51	9	2,82	11	3,45
2	Достатній	35	13,83	78	30,83	42	13,17	41	12,85
3	Середній	69	27,27	94	37,15	77	24,14	82	25,71
4	Низький	142	56,13	62	24,51	191	59,87	185	57,99
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Кількість майбутніх фахівців із творчим рівнем застосування іноземної мови в професійній діяльності в експериментальних групах зросла з 2,77% до 7,51% досліджуваних (у контрольних групах – з 2,82% до 3,45% учасників). Також значно виросла кількість досліджуваних з експериментальних груп із середнім рівнем прояву діагностованого критерію – з 13,83% до 30,83% майбутніх фахівців соціальної сфери. Таким чином, зростання рівня іншомовних знань і вмінь студентів, набуття ними досвіду комунікацій у професійній сфері іноземною мовою, спрямованість особистості досліджуваних на формування іншомовної компетентності сприяє формуванню досвіду студентів із застосування іноземної мови для досягнення поставлених цілей.

Після формульовального етапу експерименту кількість молоді з експериментальних груп, яка незадовільно оцінює рівень застосування іноземних мов у своїй навчальній або професійній діяльності знизилася вдвічі, хоча показник залишився достатньо високим – 24,51% опитаних. Тобто значна частина майбутніх фахівців соціальної сфери уникає застосування навичок іншомовної компетентності в повсякденному житті, що призводить до забування й відірваності навчання від життя. На нашу думку, організація процесу формування іншомовної компетентності потребує системності й не може обмежуватися лише вивченням іноземної мови. Варто

звернути увагу на вивчення фахових дисциплін іноземною мовою, коли буде дотримано важливої педагогічної умови зі створення іншомовного освітнього середовища. Це дозволить підвищити показники практичного критерію.

Рефлексивний критерій іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери співвідноситься з результатами самооцінки досліджуваними рівня своєї іншомовної компетентності за теоретичного обґрунтованими компонентами мотиваційно-аксіологічним, когнітивним, діяльнісно-поведінковим, рефлексивним); результати діагностики до і після формувального етапу експерименту проілюстровано у табл. 5.3.

Таблиця 5.30

**Самооцінка рівня сформованості іншомовної компетентності студентів,
до і після формувального етапу експерименту**

№	Рівні сформованості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
<i>I</i>	<i>Мотиваційно-аксіологічний компонент</i>								
1	Високий	24	9,49	57	22,53	32	10,03	33	10,34
2	Достатній	68	26,88	91	35,97	91	28,53	87	27,27
3	Середній	113	44,66	83	32,81	126	39,50	129	40,44
4	Низький	48	18,97	22	8,70	70	21,94	70	21,94
<i>II</i>	<i>Когнітивний компонент</i>								
1	Високий	33	13,04	63	24,90	43	13,48	45	14,11
2	Достатній	74	29,25	102	40,32	93	29,15	91	28,53
3	Середній	82	32,41	74	29,25	105	32,92	108	33,86
4	Низький	64	25,30	14	5,53	78	24,45	75	23,51
<i>III</i>	<i>Діяльнісно-методичний компонент</i>								
1	Високий	27	10,67	54	21,34	33	10,34	32	10,03
2	Достатній	54	21,34	101	39,92	67	21,00	70	21,94
3	Середній	121	47,83	85	33,60	149	46,71	144	45,14
4	Низький	51	20,16	13	5,14	70	21,94	73	22,88
<i>IV</i>	<i>Рефлексивно-оцінний компонент</i>								
1	Високий	33	13,04	58	22,92	41	12,85	42	13,17
2	Достатній	83	32,81	106	41,90	103	32,29	106	33,23
3	Середній	89	35,18	76	30,04	105	32,92	107	33,54
4	Низький	48	18,97	13	5,14	70	21,94	64	20,06
<i>Загалом по вибірці</i>		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Після формувального етапу експерименту результати самооцінки студентами рівня іншомовної компетентності відрізняються для

експериментальних і контрольних груп. У контрольних групах високо оцінюють сформованість окремих складових іншомовної компетентності на високому рівні від 21,34% (діяльнісно-методичний компонент) до 24,90% (когнітивний компонент) студентів. Натомість, у контрольних групах відповідні оцінки творчого рівня коливаються у межах 10,03% і 14,11% майбутніх фахівців. Тобто, результати самооцінки в експериментальних групах вдвічі вищі, ніж в контрольних, що може свідчити про зростання впевненості студентів у власних силах, набуття ними досвіду іншомовної комунікативної взаємодії, усвідомлення зростання рівня іншомовних знань, умінь, здатностей; високу оцінку ролі застосованих форм і методів навчання для формування творчого рівня іншомовної компетентності. Таке зростання результатів підтверджує нашу гіпотезу щодо важливості формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та потреби в розробці відповідної методичної системи забезпечення визначеного процесу та відповідних педагогічних умов.

Узагальнення рівня прояву рефлексивного компоненту іншомовної компетентності студентів до й після формувального етапу експерименту висвітлено у табл. 5.31.

Таблиця 5.31

Рівні рефлексії студентами власної іншомовної компетентності, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні рефлексії	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	29	11,46	58	22,92	37	11,60	38	11,91
2	Достатній	70	27,67	100	39,53	89	27,90	89	27,90
3	Середній	101	39,92	80	31,62	121	37,93	122	38,24
4	Низький	53	20,95	15	5,93	72	22,57	70	21,94
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Низький рівень рефлексії студентами рівня іншомовної компетентності в експериментальних групах знизився з 20,95% до 5,93% досліджуваних, що свідчить про зростання у студентів впевненості у власній іншомовній компетентності після упровадження методичної системи іншомовної

підготовки в умовах університету. У контрольних групах досліджуваних, де навчання іноземній мові відбувалося без змін, відповідний показник становить 21,94% молоді.

Високий і достатній рівні рефлексії студентів експериментальних груп виросли до 22,92% і 39,53% відповідно (у контрольних групах ці показники становлять 11,91% і 27,90% респондентів). Можна стверджувати, що за результатами самооцінки студентів у експериментальних групах зростає рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Одержані емпіричні дані за визначеними критеріями свідчать про ефективність запропонованої методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та інтегруються у загальні рівні вихідного поняття дослідження (див. табл. 5.32).

Таблиця 5.32

Рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, до і після формувального етапу експерименту

№	Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
		До		Після		До		Після	
		А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%	А.в.	%
1	Високий	28	11,07	52	20,55	35	10,97	36	11,29
2	Достатній	61	24,10	92	36,36	77	24,14	77	24,14
3	Середній	100	39,53	88	34,78	122	38,24	124	38,87
4	Низький	64	25,30	21	8,31	85	26,65	82	25,70
Загалом по вибірці		253	100	253	100	319	100	319	100

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Після формувального етапу експерименту спостерігається позитивна динаміка зростання рівня іншомовної компетентності студентів експериментальних груп. Так, високий рівень іншомовної компетентності учасників експериментальних груп після формувального етапу експерименту зріс з 11,07% до 20,55% досліджуваних (для порівняння у контрольних групах відповідні показники становлять 10,97% і 11,29% студентів). Достатній рівень – з 24,10% до 36,36% студентів експериментальних груп. Майже втричі зменшилася кількість студентів із низьким рівнем іншомовної компетентності: з 25,20% до 8,31% учасників експериментальних груп.

Порівняння результатів експериментальних груп із контрольними свідчить про відсутність в останніх належної динаміки підвищення рівня іншомовної компетентності. Різниця значень прояву окремих рівнів іншомовної компетентності в контрольних групах не перевищує 2%, що підтверджує гіпотезу про необхідність створення спеціальних педагогічних умов навчання іноземної мови та впровадження методичної системи, побудованої на врахуванні сучасних тенденцій професійної підготовки. Загальна динаміка розподілу майбутніх фахівців соціальної сфери за рівнями іншомовної компетентності висвітлена на рис. 5.3.

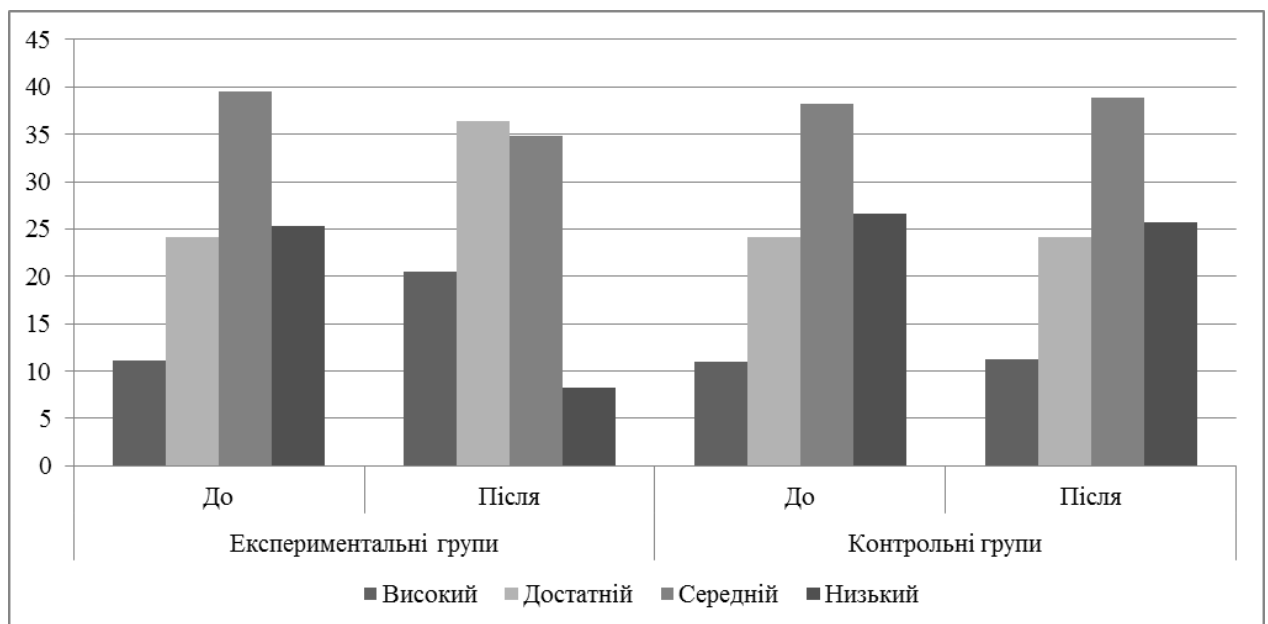


Рис. 5.3. Розподіл студентів за рівнями іншомовної компетентності до і після формульовального етапу експерименту (розроблено автором)

Проілюстрована на рис. 5.3 динаміка змін рівня іншомовної компетентності студентів експериментальних груп свідчить про ефективність запропонованої автором методичної системи.

Обґрунтування статистичної достовірності одержаних емпіричних даних потребує повторного застосування критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* (див. табл. 5.33.).

Табличні значення критерію після формульовального етапу експерименту становлять: $\phi_1(56,91\%) = 1,709$, $\phi_2(35,43\%) = 1,274$.

Емпіричне значення критерію ϕ^* :

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (1,709 - 1,274) \cdot \sqrt{\frac{253 \cdot 319}{253 + 319}} = 0,435 \cdot 11,87 = 5,163$$

Критичні значення: $\varphi_{\text{кр}}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05)$; $\varphi_{\text{кр}}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01)$

Таблиця 5.33

**Розрахунок критерію кутового перетворення Фішера φ^* після
формульовального етапу**

Групи	Високий і достатній рівні		Середній і низький рівні		Всього
	Абсолютні величини	Відсоткові величини	Абсолютні величини	Відсоткові величини	
Експериментальні	144	56,91	113	35,43	257
Контрольні	109	43,09	206	64,57	315
<i>Всього</i>	253	100	319	100	572

Джерело: розроблено автором на основі емпіричних даних

Якщо $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$, то статистично доведеною приймається гіпотеза H_1 . Після проведення розрахунків виявлено, що $5,163 \geq 2,31$, тобто одержані експериментальні дані свідчать про статистичну достовірність ефективності апробованої на формульовальному етапі методичної системи. Гіпотеза дослідження підтверджена, мета й завдання досягнуті.

Проведене дослідження не претендує на повноту розкриття проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців під час навчання в університеті. Потребують вивчення питання перевірки ефективності методичних і соціально-психологічних умов вивчення іноземних мов; опрацювання зарубіжного досвіду іншомовної підготовки фахівців; дослідження особливостей формування загальної професійної компетентності фахівців соціальної сфери та місце іноземної мови у побудові кар'єри соціальних працівників. Перспективи подальших досліджень процесу формування іншомовної компетентності вбачаємо у необхідності компаративного аналізу зарубіжних і українських практик навчання іноземної мови у вищій школі та апробації ефективного досвіду на практиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі представлено кількісні й якісні результати експериментальної перевірки ефективності методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету

Встановлено, що 11,07% досліджуваних експериментальних груп та 10,97% студентів контрольних груп мають високий рівень іншомовної компетентності, який характеризується здатністю до творчої самореалізації у навчанні та майбутній професійній діяльності, глибокими іншомовними знаннями й автоматизованими вміннями іншомовного спілкування. За результатами констатувального етапу експерименту 24,10% учасників експериментальних груп і 24,14% досліджуваних контрольних груп мають достатній рівень іншомовної компетентності. Цей рівень відповідає здатності студентів до професійної самореалізації в умовах зовнішнього цілепокладання та менеджменту соціальної діяльності. Середній рівень іншомовної компетентності діагностовано у 39,53% студентів експериментальних груп і 38,24% молоді контрольних груп. Означений рівень іншомовної компетентності свідчить про нестачу у молоді іншомовних знань і умінь, невпевненість у власному професійному виборі, відсутність прагнення до самореалізації та самовдосконалення у соціальній сфері. Низький рівень іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери визначає відсутність у молоді іншомовних знань і умінь для взаємодії як у професійних, так і життєвих комунікативних ситуаціях. Цей рівень діагностовано у 25,30% студентів експериментальних груп і 26,65% досліджуваних контрольних груп, що свідчить про недостатню орієнтованість процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на іншомовну комунікацію.

Структурними складовими авторської методичної системи визначено: методологічний, цільовий, змістовий, інструментальний, контрольньо-оцінний

компоненти, охарактеризовані щодо їх сутності, змісту та апробованості в процесі іншомовної підготовки студентів експериментальних груп.

Методологічний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображає цінності й смисли створення й упровадження авторської методичної системи, побудовані відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження. Цільовий компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери визначає мету та завдання педагогічних перетворень щодо апробації авторських рішень підвищення результативності іншомовної підготовки. Змістовий компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглядається як система педагогічних умов, виявлена емпірично у процесі експертного оцінювання науково-педагогічних працівників, які забезпечують процес іншомовної підготовки в університетах, упровадження яких дозволяє забезпечити досягнення поставлених мети і завдань методичної системи. Інструментальний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери презентує етапи, форми, методи і навчально-методичне забезпечення, що застосовувалося для підвищення рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. Контрольно-оцінний компонент методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризує сукупність індикаторів і методів діагностики, які дозволяють відстежити результативність упровадження методичної системи у процес вивчення іноземної мови в університеті. Висвітлено результати повторної діагностики майбутніх фахівців соціальної сфери після формувального етапу експерименту згідно із програмою дослідження за тими ж діагностичними методиками. Одержані емпіричні дані за визначеними критеріями свідчать про ефективність запропонованої методичної системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Після формувального етапу експерименту спостерігається позитивна динаміка зростання рівня іншомовної компетентності студентів експериментальних груп. Так, високий рівень іншомовної компетентності учасників експериментальних груп після формувального етапу експерименту зріс з 11,07% до 20,55% досліджуваних (для порівняння у контрольних групах відповідні показники становлять 10,97% і 11,29% студентів). Достатній рівень – з 24,10% до 36,36% студентів експериментальних груп. Майже втричі зменшилася кількість студентів із низьким рівнем іншомовної компетентності: з 25,20% до 8,31% учасників експериментальних груп. Порівняння результатів експериментальних груп із контрольними свідчить про відсутність в останніх такої ж стрімкої динаміки підвищення рівня іншомовної компетентності. Різниця значень прояву окремих рівнів іншомовної компетентності у контрольних групах не перевищує 2%, що підтверджує гіпотезу про необхідність створення спеціальних педагогічних умов навчання іноземної мови та впровадження методичної системи, побудованої на врахуванні сучасних тенденцій професійної підготовки.

Обґрунтування статистичної достовірності одержаних емпіричних даних здійснювалося за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* . Гіпотеза експериментальної роботи підтверджена, мета і завдання виконані.

Зміст розділу представлено у публікаціях автора ^{766 767 768 769}.

⁷⁶⁶ Павелків К. М. Експериментальне дослідження рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 4 (96). С. 91–95.

⁷⁶⁷ Павелків К. М. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок*. 2018. № 11. С. 79–86.

⁷⁶⁸ Павелків К. М. Рефлексивні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн.* 2015. № 3(83). С. 51–54.

⁷⁶⁹ Павелків К. М. *Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університету: теорія і практика* : монографія. Рівне : Волин. обереги, 2019. 367 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено комплексний аналіз, теоретичне узагальнення та практичну апробацію педагогічних умов та методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Результати теоретико-методологічного аналізу та експериментальної роботи підтвердили правомірність висунутої гіпотези, обґрунтованість педагогічних умов та ефективність методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й уможливили формулювання таких загальних висновків:

1. Обґрунтовано теоретичні засади й провідні методологічні підходи до розгляду проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Методологію науково-педагогічного дослідження побудовано на засадах філософії освіти, педагогічної та соціально-педагогічної науки, з урахуванням дихотомії досліджуваної проблеми (як поєднання процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери, та їх іншомовної підготовки). Спроектовано ієрархію наукових підходів до проблеми дослідження в єдності *загальнофілософського* (системний, синергетичний та комунікативний підходи, що уможливили окреслення ключових концептів досліджуваної проблеми, з'ясувати сутність і зміст базових понять дослідження), *загальнонаукового* (соціокультурний та аксіологічний підходи, які визначили праксеологічний контекст іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та окреслили асоціативний ряд практичної діяльності в іншомовній комунікації на засадах взаємодії, спілкування, життєтворчості, динамічних змін у контексті іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери), *конкретно-наукового* (компетентнісний та діяльнісний підходи, що відображають сучасні компетентнісні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, та основний інструмент формування означеної компетентності –

іншомовну комунікативну діяльність студентів у різноманітних формах і проявах) та *прикладного* (сукупність дослідницьких методик та інструментарій експериментального дослідження) рівнів.

2. З'ясовано сутність та зміст концептів «іншомовність» та «соціальне» в контексті проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Доведено про необхідність методологічного окреслення концепта іншомовності в площині кількох наукових теорій – теорії комунікацій, теорії полікультурності та філософії діалогу. Сформульовано висновок про провідне місце теорії комунікацій у формуванні концепта «іншомовність» у зв'язку з необхідністю окреслення складника «інший» в межах загального концепта; теорія полікультурності визначила специфіку означеної «мовності» – її «іншомовність»; у свою чергу, теорія діалогу забезпечила синергетичний взаємозв'язок двох названих теоретичних конструктів з метою реалізації процесу іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Схарактеризовано базові моделі спілкування – маніпуляції, конкуренції (суперництва) та співробітництва в контексті іншомовної підготовки студентів. З'ясовано методологічні межі, сутність, зміст та специфіку концепта «соціальне», представленого в поєднанні найбільш суттєвих зв'язків з іншими поняттями («соціальне буття», «соціальна рефлексія», «соціальне знання», «соціальна реальність», «соціальна сфера»). Проаналізовано соціально-професійний контекст концепта «соціальне» та подано його в інтерпретації філософії освіти, а також теорії й практики соціальної роботи / соціальної педагогіки. Обґрунтовано аксіологічний, мотиваційний, психологічний, функціональний, інституційний аспекти визначення соціальної роботи як галузі діяльності фахівців соціальної сфери.

3. Обґрунтовано концептуальні засади іншомовної підготовки та структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери з урахуванням особливостей її змісту та організації; виокремлено основні

суперечності, що виникають у процесі формування названої компетентності фахівців соціальної сфери, та її специфіку в умовах глобалізації соціальних послуг (що спричинює до стандартизації іншомовної підготовки фахівців на принципах плюралізму, лінгворелятивізму й комплементарності). Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери подана в дослідженні в загальносоціальному, загальнонауковому, соціально-груповому, індивідуально-особистісному контексті. З'ясовано зміст та специфіку реалізації основних моделей та технологій підготовки фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; на підставі аналізу актуального зарубіжного та вітчизняного досвіду схарактеризовано підходи і критерії моделювання названої підготовки в Україні – контекстний, рольовий, ідеального взірця, інституційно-формальний, білінгвальний, персоніфікований, та спроектовано практично-функціональну, двоступеневу, спеціалізаційну та уніфіковану моделі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Структуру іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету представлено в дослідженні на підставі *компетентнісного* та *функціонального* підходів, що уможливило виокремлення мотиваційно-аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-методичного та рефлексивно-оцінного компонентів названої компетентності.

4. Розроблено зміст і структуру методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Концепція методичної системи об'єднала актуальність проблеми розробки спеціальної методики іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери, її мету, сутність та зміст, а також принципи проектування методичної системи та механізм впровадження шляхом взаємодії усіх суб'єктів іншомовної підготовки, її нормативного та інформаційно-технологічного забезпечення. Обґрунтовано постулати, що визначають сутність і зміст методичної системи іншомовної

підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Зміст і структура названої методичної системи представлені в єдності *цільового, змістового, інструментального, методологічного, контрольо-оцінного* складників. Представлено найбільш ефективні сучасні *методи іншомовної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери, які використовувалися в процесі експериментальної роботи: метод кейсів, метод проектів, діалогічний та ігровий методи.

5. Спроековано систему критеріїв (з відповідними показниками) оцінювання рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: діяльнісний, когнітивний, комунікативний, соціокультурний, особистісний, рефлексивний, мотиваційний, практичний. Обґрунтовано рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету (високий, достатній, середній, низький). Критеріально-показникова програма дослідження уможливила використання комплексу діагностичних методик щодо визначення: переважаючого типу мотивів у навчанні та професійній діяльності, особливостей бачення студентами власної траєкторії професійного зростання, ролі іншомовної підготовки у плануванні кар'єри; системності знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери при вивченні іноземної мови, сформованості навичок читання, говоріння, мовлення, аудіювання, в тому числі при розв'язанні навчальних професійних кейсів; адаптивності, конформності та відчуженості студентів у ситуаціях іншомовної взаємодії, переважаючого типу соціокультурної адаптації, інтересів студентів у процесі іншомовної підготовки, особливостей самооцінки рівня своєї іншомовної компетентності.

6. На підставі результатів факторного аналізу та експертного опитування визначено сукупність педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Експертна оцінка виявила домінацію діяльнісного, системного підходів до іншомовної підготовки студентів (середні оцінки – 4,7 балів) та

компетентнісного (середня оцінка – 4,5); серед інших досить значущими підходами експерти назвали соціокультурний (4,3), особистісно орієнтований (4,2), холістичний (4,1) і діалогічний (4,1) як такі, забезпечують результативність процесу вивчення іноземної мови та сприяють підвищенню іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Охарактеризовано сукупність педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, реалізація яких забезпечує ефективність методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (особистісний фактор); узгодженість цього процесу з соціальними запитами та актуальними тенденціями (соціальний фактор); забезпечення міждисциплінарності у процесі іншомовної підготовки в університеті (освітньо-середовищний фактор); використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри (організаційно-методичний фактор); включення неформального освітнього компоненту у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (інноваційно-методичний фактор) математично обґрунтовано.

7. Експериментально перевірено ефективність методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету. Вивчення наявного стану сформованості іншомовної компетентності студентів (близько половини студентів ЕГ і КГ продемонстрували середній рівень сформованості іншомовної компетентності, близько третини – низький) засвідчило необхідність проектування й упровадження цілісної методичної системи внаслідок недостатньої орієнтованості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на формування іншомовної компетентності в умовах освітнього середовища університету.

Методична система іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери представлена в дослідженні як науково обґрунтована система завдань, теоретико-методологічних підходів, умов, етапів, форм, методів та навчально-методичного забезпечення процесу формування іншомовної компетентності, в сукупності кількох складників (методологічного, цільового, змістового, інструментального, контрольного-оцінного). Схарактеризовано сутність та зміст кожного складника та можливості його впровадження в процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Висвітлено результати повторної діагностики рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери після формувального етапу експерименту, що за визначеними критеріями засвідчили ефективність запропонованої методичної системи та позитивну динаміку рівня іншомовної компетентності студентів експериментальних груп: високий рівень названої компетентності після формувального етапу експерименту в ЕГ зріс з 11,07% до 20,55% досліджуваних (в КГ відповідно з 10,97% до 11,29% студентів); на достатньому рівні означена динаміка склала 24,10% - 36,36% студентів ЕГ. Кількість учасників експерименту, що продемонстрували низький рівень іншомовної компетентності, зменшилася в ЕГ з 25,20% до 8,31%; в КГ результати засвідчили відсутність належної динаміки (різниця значень за окремими рівнями іншомовної компетентності в КГ не перевищила 2%, що підтвердило коректність гіпотези про потребу створення спеціальних педагогічних умов та впровадження методичної системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери).

Обґрунтування статистичної достовірності одержаних емпіричних даних здійснювалося за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* . Гіпотеза експериментальної роботи підтвердилася, мета і завдання виконані.

Проведене дослідження не претендує на повноту розкриття проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців під час навчання в університеті. Потребують наукового обґрунтування питання перевірки ефективності методичних і соціально-психологічних умов вивчення іноземних мов у ЗВО; опрацювання зарубіжного досвіду іншомовної підготовки фахівців; дослідження особливостей формування загальної професійної компетентності фахівців соціальної сфери та значення іноземної мови в побудові кар'єри соціальних працівників. Перспективи подальших досліджень процесу формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців убачаємо в необхідності компаративного аналізу зарубіжних й українських практик навчання іноземної мови у вищій школі та апробації ефективного досвіду в практиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуразякова, Е. П., 2010. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста. *Вектор науки Тольятинского государственного университета*, [online] 3 (13), с. 350-352. Режим доступа: <http://www.avkrasn.ru/article-996.html> [Дата звернення 30 травня 2019].
2. Абульханова-Славская, К. А. 1980. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука.
3. Абушенко, В. Л., Кацук, Н. Л. 2001. *Концепт. Постмодернизм. Энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис.
4. Аверьянов, А. Н. 1976. *Система: философская категория и реальность*. Москва: Мысль.
5. Авшениук, Н. М., 2005. *Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)*. Кандидат наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
6. Агадуллін, Р. Р., 2004. Полікультурна освіта методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*, № 3 (44), с. 18-29.
7. Адаменко, О., 2013. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*, № 1-2, с. 8-14.
8. Ажимов, Ф., 2011. Феноменологическая система научного знания: онтологический проект Эдмунда Гуссерля. *Преподаватель. ХХІ век*, № 4, с. 220-225.
9. Акайомова, А. В., 2018. Теорія комунікації як проблема теоретичної ідентифікації. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України*, № 5 (61), с. 364-372.
10. Алексеева, Т. В., 2013. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, [online] Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_18. [Дата звернення 05 квітня 2019].
11. Алексеєнко, Т. Ф., 2011. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, № 4, с. 4–10.
12. Алексеєнко, Т. Ф., Жданович, Ю. М., Малиношевський, Р. В. та ін. 2017. *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді: [монографія]*. Київ: Задруга.
13. Андрійчук, Н. М., 2017. «Мовні стратегії»: розвиток іншомовних компетенцій студентів немовних спеціальностей. *Інноваційний університет і лідерство: проект і мікропроекти*. Ч. II, с. 108-117.
14. Андрущенко, В. 2004. *Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика. Роздуми про освіту*. Київ.

15. Андрущенко, В. П., 2008. Роздуми про освіту. *Статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.
16. Андрущенко, А., 1999. Концепція соціальної роботи: проблеми формування та розвитку. *Методологія, теорія та практикум соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. праць. Харків, с. 123–125.
17. Аносов, І. П., 2004. *Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи)*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені П. Драгоманова.
18. Анохин, П. К. 1975. *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва: Медицина.
19. Архипова, Г. С., 2006. *Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля)*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. 13.00.08. Читинский государственный университет, 212 с.
20. Архипова, С. П., 2009. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. [online] Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_6/ [Дата звернення 12 травня 2019].
21. Атаманчук, П. С. 1999. *Інноваційні технології управління навчанням фізики*: [монографія]. Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ.
22. Бабій, І. В., 2014. До питання про критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук праць. Вип. 39. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», с. 83-88.
23. Базуріна, В. М., 2006. *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.01. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 20 с.
24. Балабуха, К. В., 2007. *Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології* : автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.02. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 21 с.
25. Барановська, Л. В., 2015. Особливості змісту підготовки бакалаврів англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конференції. *Порівняльна професійна педагогіка*. Т. 5., вип. 1, с. 148-153.
26. Баранюк, В. В., 2014. Сучасні підходи до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Педагогіка, № 4, с. 37-42.

27. Баркер, Р. 1994. *Словарь социальной работы*. Москва: Институт социальной работы.
28. Батищев, Г. С. 1997. *Введение в диалектику творчества*. Санкт-Петербург: РХГИ.
29. Бахмат, Н. В., 2011. Педагогічне моделювання як складова фахової готовності вчителя початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, [online] с. 14-20. Режим доступу: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/B2.pdf?sequence=1&isAllowed> [Дата звернення 10 квітня 2019].
30. Бахтин, М. М. 1979. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
31. Бахтин, М. М., 1979. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, с. 281-328.
32. Бацевич, Ф. С. 2003. *Нариси з комунікативної лінгвістики*: [монографія]. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка.
33. Бегаль, О. М., 2013. Сутність соціальної роботи: теоретико-методологічні принципи дослідження. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, № 55, с. 81-90.
34. Безлюдна В. В., 2018. Іншомовна підготовка в сучасній університетській освіті: аналіз дефініцій. *Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки*. Черкаси, с. 5-11.
35. Безлюдний О. І., Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С., 2019. Досвід використання технології змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Information technology and learning tools*. Vol. 73, № 5, p. 86-100.
36. Безпалько, О. В. 2013. *Соціальна педагогіка в схемах і таблицях*. Київ: Академвидав.
37. Безпалько, О. В., 2002. Зміст та напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах. *Проблема педагогічних технологій*. Вип. 2, с. 74-79.
38. Безпалько, О. В., 2011. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі. *Освітологічний дискурс*, №1 (3), с. 103-111.
39. Белова, А. Д., 2002. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Культура народов Причерноморья. Научный журнал*, № 29, с. 17-23.

40. Бергер, П., Лукман, К. 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.
41. Бернер, Г., Юнсон, Л. 2000. *Теория социально-психологической работы*. Москва: Юристъ.
42. Берталанфи, Л. фон., 1973. История и статус общей теории систем. *Системные исследования. Ежегодник*, с. 20-37.
43. Беспалько, В. П., 2000. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*, №5, с. 13-20.
44. Бех, В. П. 2000. *Генезис соціального організму країни*: [монографія]. 2-е вид. доп. Запоріжжя: Просвіта.
45. Бех, Ю. В., Слепцов А. І. 2012. *Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі*: [монографія]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
46. Биков, В., Гуржій, А., Шишкіна, М. 2018. Концептуальні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, №50, с.20-25.
47. Бим-Бад, Б. М., 2016. Биологическое и социальное в человеке. Ч.1. [online] Режим доступу: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=105&binn_rubrik_pl_articles=108 [Дата звернення 21 травня 2019].
48. Бігич, О. Б. 2004. *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*: [монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ.
49. Бідюк, Н. М., 2012. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 12-14 лист. 2012 р.). Вип. 3, Ч. 2, с. 158-161.
50. Біла, О. О., Гуменникова, Т. Р., Кічук, Я. В. та ін. 2007. *Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі*: [монографія]. Ізмаїл: ІДГУ.
51. Біленька, О., Павлюк, А., Чепурна, О. 2003. *Business English Essentials*. Тернопіль: Видавництво Карп'юка.
52. Бінецька, Д. 2016. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського*, №1 (52), с. 16-20.
53. Біскуп, В. С., 2011. *Застосування методу аналізу ситуацій (case-study) в інтерактивних формах навчання*. [online] Режим доступу: <http://refdb.ru/look/1533438.html> [Дата звернення 30 квітня 2019].

54. Богданов, В. В., 1990. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лідерств. *Язык, дискурс и личность*: межвуз. сб. науч. тр., с 47–63.
55. Богданова, І. М. 2011. *Соціальна педагогіка*: навчальний посібник. Харків: Бурун Книга.
56. Богин, Г. И. 1982. *Филологическая герменевтика*: учебное пособие. Калинин: Калининский государственный университет.
57. Богуш, А., 2017. Вплив полікультурного мовленнєвого середовища на формування мовної особистості. *Гірська школа українських Карпат*, № 16, с. 11-14.
58. Бодалёв, А. А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.
59. Бодько, Л., 2013. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа*, № 10, с. 1-4.
60. Бойченко, В. В., 2006. *Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи*. Кандидат наук. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.
61. *Большая психологическая энциклопедия*, 2007. [online] Режим доступу: <http://www.encyclopedia.ru/news/enc/detail/52111/> [Дата звернення 10 квітня 2019].
62. Бориско, Н. Ф., 2003. Діалог культур: необхідність, можливість і межі. *Іноземні мови*, № 2, с. 77–81.
63. Борисов, О. О., Васильєва, О. Г., 2014. *Ключові параметри діалогічної взаємодії*. [online] Режим доступу: <https://naub.ua.edu.ua/2014/klyuchovi-parametry-dialohichnoji-vzajemodiji/> [Дата звернення 4 травня 2019].
64. Борова, Т. А., 2013. Формування іншомовної компетентності в майбутніх економістів як чинник підвищення якості їхньої професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 28, с. 448-455.
65. Боровских, А. В., Розов, Н. Х., 2012. Категория деятельности и деятельностьныe принципы в педагогике. *Вопросы философии*, № 5, с. 90-102.
66. Брушлинский, А. В., 2001. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*, № 2, с. 89-95.
67. Брюханова, Н., 2007. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 40-49.
68. Бубер, М., 1992. Я и Ты. *Квинтэссенция. Философский альманах*. Москва: Политиздат.
69. Бублик, П. І., 2005. Когнітивний плюралізм у соціальному пізнанні. *Мультиверсум: Філософський альманах*. [online] Режим доступу:

- http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_48/Bublyk.htm [Дата звернення 29 квітня 2019].
70. Буйницька, О. П. 2019. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т.69, №1, с.268-278.
 71. Булахова, Я. В., 2007. *Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм* : автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, 20 с.
 72. Буртовая, Н. Б., 2004. *Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов)*. Кандидат наук. Сибирский государственный технологический университет.
 73. Бусел, В. Т. (ред.). 2009. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ : Ірпінь ; ВТФ «Перун», с. 1309.
 74. Буяшенко, В. В., 2009. Соціальна допомога в контексті повсякденності. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, №39, с. 161-173.
 75. Буяшенко, В. В., 2012. Концепт соціального піклування: від морального обов'язку до правового визнання. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, № 49, с. 267-278.
 76. Вайнола, Р. Х., 2010. Змістові аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць* (Серія: 11 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»). Вип. 11, с. 60–68.
 77. Валеев, Г. Х. 2002. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие*. Стерлитамак: Стерлитамакский государственный педагогический институт.
 78. Варенко, Т. К., 2012. Аксіологічний підхід у процесі навчання іноземних мов. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: зб. матеріалів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, [online] с. 155-156. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/310384727_Aksiologichniy_pidhid_u_procesi_navcanna_inozemnih_mov [Дата звернення 27 квітня 2019].
 79. Варшаловский, С., 2008. Ценность образования на разных этапах жизни. *Новые знания*, № 4, с. 27-31.
 80. Василькова, Ю. В. 1997. *Социальная педагогика: курс лекций*. Москва: Издательский центр «Академия».
 81. Васильченко, О. А., 2013. Соціальна робота в пенітенціарній системі: сучасний стан та перспективи розвитку. *Грані*, №12 (104), с. 31-37.

82. Вдовін, В. В., 2007. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: збірник наукових праць*, [online] с. 15-20. Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/07_36.pdf [Дата звернення 14 травня 2019].
83. Вербицкий, А. А., 1991. *Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе*. Доктор наук. Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова.
84. Вертегел, В. Л., 2013. Рольова гра як один з інтенсифікаторів навчання іноземної мови для професійних цілей. *Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон: Видавництво Херсонської державної морської академії, с. 182-184.
85. Вища освіта, 2019. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. [online] (Останнє оновлення 25 квітня 2019) Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/64423 [Дата звернення 12 травня 2019].
86. Вікторова, Л. В., 2016. Організаційні засади та зміст фахової іншомовної підготовки у Франції. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, [online] с. 23-27. Режим доступу: [http://C:/Users/L/Downloads/znppn_2016_69\(2\)__6.pdf](http://C:/Users/L/Downloads/znppn_2016_69(2)__6.pdf) [Дата звернення 21 травня 2019].
87. Вітвицька, С. С., 2005. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] с. 8-11. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7605/97/> [Дата звернення 18 квітня 2019].
88. Вітвицька, С. С., 2015. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 92-108.
89. Власенко, О. М., 2014. Специфіка викладання спецкурсу «Методика педагогічного експерименту». В: О. А. Дубасенюк, ред. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 380-396.
90. Власюк, Т. С., 2012. Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як теоретична проблема. *Вісник психології і педагогіки: збірник матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи»*.

[online] Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/> [Дата звернення 14 квітня 2019].

91. Вовк, О. І., 2014. Характеристика комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка*, Сер.: Педагогіка, [online] 3, с. 40-49. Режим доступу: file:///C:/Users/1/Downloads/nvkogpth_2014_3_7.pdf [Дата звернення 08 квітня 2019].

92. Вовчаста, Н. Я., 2017. Дидактична гра як метод активного навчання майбутніх офіцерів цивільного захисту. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Вип. 33, с. 154–160.

93. Вовчаста, Н. Я., 2017. Методика іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту. *Нова педагогічна думка*, № 3(91), с. 42-44.

94. Вознюк, О. В. 2012. *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

95. Вознюк, О. В., Левківський, М. В., Саух, П. Ю. 2004. *Синергетика освіти*. Київ.

96. Вознюк, О. В. 2005. *Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань*: [монографія]. Житомир: Рута-Волинь.

97. Волкова, Н. П. 2006. *Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник*. Київ: ВЦ «Академія».

98. Волкова, Н. П., Полторака, В. А., 2014. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, №2 (8), с. 31-36.

99. Волович, В. І. ред., 1998. *Соціологія: короткий енциклопедичний словник*. Київ: Укр. центр духовної культури

100. Володько, В. В., Ровенчак, О. А., 2008. Моделі соціокультурної адаптації мігрантів. *Вісник Львів. ун-ту. Серія Соціологія*. Вип. 2, с. 182-210.

101. Волощук, І. С. 2006. *Основи наукових досліджень. Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Кафедра педагогіки Національного аграрного ун-ту.

102. Вольфовська, Т., 2001. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*, № 3, с. 13-16.

103. Воротняк, Л. І., 2008. Особливості педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Педагогічний дискурс*, № 3, с. 48-53.

104. Выготский, Л. С. 1956. *Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР.

105. Выготский, Л. С. 1984. *Собрание сочинений: в 6-ти томах*. Москва: Педагогика.
106. Гайдеггер, М. 1998. *Буття в околі речей. Тексти та переклади*. Харків: Фоліо.
107. Гайдеггер, М., 2007. *Дорогою до мови*. Переклад з німецької В. Кам'янця. Львів: Літопис.
108. Галицька, М. М., 2007. *Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.41. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 20 с.
109. Галкіна, В. Д., 2014. Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*, № 4(41), с. 24-29.
110. Гальскова, Н. Д. 2003. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ.
111. Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім.
112. Ганслі, Теренс М. 1996. *Соціальна політика та соціальне забезпечення за ринкової економіки*. Переклад з англійської О. Перепада. Київ: Основи.
113. Гегель, Г. В. 1956. *Сочинения. Философия духа*. Т. 3. Москва: Гос. издво. полит. лит.
114. Гегель, Г. В. 2002. *Феноменология духа*. Москва: Директ-Медиа.
115. Гез, Н. И., 1985. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*, №2, с. 17-24.
116. Гинзбург, М. Р., 1994. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*, №3, с. 43-52.
117. Гис, В. Й., 2010. Формування та розвиток полікультурної компетентності засобами іноземної мови. *Англійська мова та література: наук.-метод. журн.*, № 6, с. 2-6.
118. Гладких, И. В. 2010. *Разработка учебных кейсов: методические рекомендации для преподавателей бизнесдисциплин*. 5-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во Высш. шк. менеджмента.
119. Глухова, Л. О., 2013. Лінгвокультурні концепти та їх роль у навчанні студентів іноземній мові. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування: зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*, [online] с. 19-21. Режим доступу: http://confcontact.com/2013_06_07/8_Glyhova.html [Дата звернення 10 травня 2019].

120. Глушаниця, Н. В., 2011. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції вітчизняними та зарубіжними вченими. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 3, с. 194-202.
121. Годлевська, А. І., Годлевська (Лонде), Д. М., 2018. Тренінг як багатофункціональний метод впливу на формування комунікативності фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*, [online] с. 196-204. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19826/1/Godlevska.pdf> [Дата звернення 19 квітня 2019].
122. Годлевська, Д. М., 2007. *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.05. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 23 с.
123. Годунко, Л. В., 2018. *Реформування шкільної іншомовної освіти в Чеській та Словачькій республіках у руслі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.01. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 23 с.
124. Голова, Н. І., 2015. Професійна компетентність працівників соціальної сфери до виконання соціальних ролей в практичній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, [online] с. 35-43. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkp_sp_2015_24_6 [Дата звернення 16 травня 2019].
125. Головатий, Н. Ф. 1999. *Соціологія молодіжності*: курс лекцій. Київ: МАУП.
126. Гомонюк, О. М., 2010. Сучасний зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної культури у соціального працівника/соціального педагога. *Теорія і практика управління соціальними системами*, [online] с. 75-80. Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1249/1/14.doc>. [Дата звернення 17 квітня 2019].
127. Гончаренко, С. У. 2001. *Методика як наука*: навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во ХГКП.
128. Гончаренко, С. У. 2003. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі*: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Вища школа.
129. Гончаренко, С. У. 2010. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

130. Гончаренко, С. У., 1993. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*, №1, с. 11-23.
131. Горбуліч, І. О., 2016. *Підготовка майбутніх фахівців з маркетингу до ділового спілкування засобами професійно-орієнтованої технології*. Кандидат наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
132. Горбунова, Л. С., 2001. Предметне поле філософії освіти: крок до визначення. *Вища освіта України*, №1, с. 108-112.
133. Горілій, А. Г. 2004. *Історія соціальної роботи*: навчальний посібник. Тернопіль: Астон.
134. Горноста́й, П. П. 2007. *Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности*: [монографія]. Київ: Интерпресс ЛТД.
135. Горошкіна, О. М., 2010. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, № 22. Ч II, с. 183-189.
136. Горпинич, О. В., 2004. Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ імені П. Драгоманова*, [online] с. 67-74. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3804/1/Horpynych.pdf> [Дата звернення 11 квітня 2019].
137. Гранюк, Л. О., 1995. Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва. *Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, с. 17-19.
138. Гребенькова, Г. В., 2015. Кейс-метод у професійному навчанні. *Освітологічний дискурс*, [online] № 3, с. 153-162. Режим доступу: <http://razom.znaimo.com.ua/docs/716/index-7902.html> [Дата звернення 12 травня 2019].
139. Грейліх, О. О., 2013. Психологічні особливості підготовки студентів до педагогічної взаємодії в сучасних умовах. *Проблеми сучасної психології*, № 22, с. 89-100.
140. Грехнёв, В. С. 1990. *Культура педагогического общения*: книга для учителя. Москва: Просвещение.
141. Гришкова, Р. О., 2007. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.
142. Гукаленко, О. В., 2003. Поликультурное образование: методологические и технологические контексты. *Славянская педагогическая культура*, № 2, с. 10-15.
143. Гулецька, Я. Г., 2008. *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США*. Кандидат наук. Київський національний університет імені Т. Шевченка.

144. Гуменюк, Т. Б., Корець, М. С., 2014. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*, №7, с. 63-67.
145. Гуссерль, Э. 1994. *Собр. соч. Т. 1. Феноменология внутреннего сознания времени*. Москва: Гнозис.
146. Гуцуляк, Л. І. 2017 Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Молодий вчений*, №5 (45), с.304-308.
147. Давидова, Т. В., 2009. Антиконтцепт як одне з базових понять когнітивної лінгвістики. *Сучасні тенденції розвитку мов: зб. наук. праць*. Вип. 3, с. 200-205.
148. Давыдов, В. В. 1995. *О понятии развивающего обучения: сборник статей*. Томск: Пеленг.
149. Дащаківська, О., 2003. Маніпуляція як легітимаційна технологія. *І: незалежний культурологічний часопис*, № 30, с. 122-131.
150. Дегтярьова, Ю. В., 2010. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Вип. 17, с. 40-47.
151. Делез, Ж., Гваттари, Ф. 1998. *Что такое философия?* Москва: Институт экспериментальной социологии.
152. Демченко, Д. І. 2014. *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці*: [монографія]. Харків: Видавець Іванченко І. С.
153. Денисенко, М. В., 2007. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції у читанні англомовних культурно-країнознавчих текстів. *Іноземні мови*, № 2, с. 16-22.
154. Дєдов, Є. Г., 2009. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.05. Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, 20 с.
155. Дилтс, Р. 2001. *Моделирование с помощью НЛП*. СПб.: «Питер».
156. Дичка, Н. І., 2016. *Методика навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційних технологій*. Кандидат наук. Київський національний лінгвістичний університет.
157. Дікон, Б., 1999. *Глобальна соціальна політика: Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту*. Переклад з англійської А. Олійника. Київ: Основи.
158. Добрович, А. Б. 2001. *Анатомия диалога. Психология влияния: хрестоматия*. СПб: Питер.
159. Добронравова, І., 2003. Філософія науки і синергетика освіти. *Вища освіта України*, № 2, с. 7-12.

160. Долинська, Л. В., 2005. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*, № 26, с. 8-11.
161. Доуэл, М., Марш, П. 1997. *Ориентированная на решение задач социальная работа*. К.–Амстердам: Ассоциация психиатров Украины.
162. Доэл, М., Шадлоу, С., 1995. *Практика социальной работы: управление и методика разработки для обучения и повышения квалификации соц. работников*. Перевод с английского под ред. Б. Ю. Шапиро. Москва: АО «Аспект Пресс».
163. Дружинин, В. В., Конторов, Д. С. 1976. *Проблемы системологии. Проблемы теории сложных систем*. Москва: Советское радио.
164. Дубасенюк, О. А. (ред.). 2016. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута.
165. Дубасенюк, О. А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип.15. Ч.1, с. 3-8.
166. Дусавицкий, А. К. 1987. *Мотивы учебной деятельности студентов: учебное пособие*. Харьков: ХГУ.
167. Духневич, В. М., 2013. Соціальний діалог з позиції когнітивного спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки*. Вип. 114, с. 80-84.
168. Дьюи, Дж., 1921. *Введение в философию образования*. Москва: Политиздат.
169. Емельянов, Ю. Н., 1991. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*: автореф. дис. доктора психол. наук. Ленинградский государственный университет, 18 с.
170. Євтодюк, А. В., 2002. *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*: Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.
171. Єфімова, С., 2009. Перцептивна функція спілкування. *Відкритий урок: Розробки, технології, досвід*, № 9, с. 82-83.
172. Жалко, Т. Й., 2010. Комунікативні моделі маніпуляцій як способи впливу на їх індивідуальну та масову свідомість. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер.: Культура і соціальні комунікації*, [online] с. 43-52. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaksk_2010_2_8 [Дата звернення 17 травня 2019].
173. Желанова, В. В. 2016. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах*

- цілежиттєвого навчання: монографія. Житомир: АМСКП «Полісся», с. 98-115.
174. Живко, З. Б., 2010. Системний підхід до функціонування інформаційноуправлінської системи та системи управління якістю. *Проблеми науки*, № 4, с. 24-32.
175. Жорняк, Н. В., 2003. Спілкування як діяльність: порівняльно-психологічний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 1, с. 210-218.
176. Жосан, О. Є. 2008. *Педагогічний експеримент: навчально-методичний посібник*. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського.
177. Заболотська, О. О., 2015. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації. *Педагогічні науки*, № 67, с. 232-240.
178. Заброцький, М. М. 2000. *Педагогічна психологія: курс лекцій*. Київ: МАУП.
179. Завініченко, Н. Б., 2003. *Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти*. Кандидат наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України.
180. Загирняк, М. Ю., 2012. Понятие ценности у Г. Риккерта и его интерпретация в философии С. И. Гессена. *Кантовский сборник*, [online] 1(39), с. 40-44. Режим доступу: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/dde/hsqqjtgvlwytbegt%20yv.%20nd._40-44.pdf [Дата звернення 05 травня 2019].
181. Зайченко, І. В., 2003. *Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів*. Чернігів: Деснянська правда.
182. Закон України «Про вищу освіту», 2019. [online] (Останнє оновлення 01 січня 2019) Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/> [Дата звернення 10 квітня 2019].
183. Законодавство України, 2000. *Про концепцію діяльності Центру соціальних служб для молоді*. [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0024699-00/conv> [Дата звернення 12 квітня 2019].
184. Зверєва, І. Д. (ред.). 2012. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. Київ, Сімферополь: Універсум.
185. Зверєва, І. Д. ред., 1994. *Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник)*. Київ: Етносфера
186. Зверєва, І. Д. ред., 2003. *Соціальна робота в Україні: навчальний посібник*. Київ: Науковий світ.
187. Зверєва, І. Д. ред., 2006. *Соціальна педагогіка: теорія і технології*. Київ: Науковий світ.

188. Зверева, І. Д. ред., 2008. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Київ: Центр учбової літератури.
189. Звягинский, В. И., 1997. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования. *Педагогика*, № 2, с. 9-14.
190. Зимняя, И. А., 2006. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. № 8, с. 20-26.
191. Зимняя, И. А. 1989. *Психология обучения неродному языку*. М.: Русский язык.
192. Зимняя, И. А. 1997. *Педагогическая психология: учебное пособие*. Ростов н/Д.: Феникс.
193. Зливков, В. Л. 2005. *Самоідентифікація в педагогічній комунікації*. Київ Український центр політичного менеджменту.
194. Зязюн, І. А. (ред.) 1999. *Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць*. Львів : Світ, вип. 4.
195. Зязюн, І. А., 2003. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр., №2*, с. 15-30.
196. Івасів, Н. С., 2018. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04*. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 20 с.
197. Іващенко, В. Л. 2006. *Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології): [монографія]*. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго.
198. Ігнат'єва, І. А. 2012. *Стратегічний менеджмент: підручник*. Київ: Каравела.
199. Ільченко, О. І., Рубан, В. І. 2001. Психолого-педагогічні основи гуманізації освіти. *Соціальна відповідальність держави за духовний розвиток суспільства: зб. наук. пр. Рівне: Ліста*, с. 184–192.
200. Калаур, С. М., 2013. Формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів. *Вісник Національного університету оборони України*, №2 (33), с. 65-69.
201. Калініна, Л. В., Самойлюкевич, І. В., 2004. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] вип. 19, с. 129-133. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/481/1/04klvkev.pdf> [Дата звернення 04 травня 2019].

202. Кандиба, М. Б., 2012. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників у контексті соціально-медичного спрямування. *Наукові записки НДУ ім.М.В.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, №3, с. 154-158.
203. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. 1990. *Педагогическое творчество*. М.: Педагогіка.
204. Кан-Калик, В. О., 1985. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологи*, № 4, с. 9-16.
205. Кант, И. 1964. *Сочинения в шести томах*. Т. 3. Москва: Мысль.
206. Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20 с.
207. Канюк, О. Л., 2009. *Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки*: автореф. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 25 с.
208. Канюк, О. Л., Козубовська, І. В. 2008. *Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників*: [монографія]. Ужгород:УжНУ.
209. Капська, А. ред., 2003. *Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом*. Київ: ДЦССМ.
210. Капська, А. Й. 2000. *Технології соціально-педагогічної роботи*: навчальний посібник. Київ: УДЦССМ.
211. Капська, А. Й. 2001. *Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю*: навчально-методичний посібник. Київ: УДЦССМ.
212. Капська, А. Й. 2003. *Соціальна педагогіка*: підручник Київ: Центр навчальної літератури.
213. Капська, А. Й. 2005. *Соціальна робота*: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літератури.
214. Капська, А. Й., 1999. Практична діяльність студентів як оптимальна їх підготовка до роботи в різних мікросоціумах. *Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи*. Ч.1, с. 281–285.
215. Карпенко, О. Г. 2007. *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект*: [монографія]. Дрогобич: Коло.
216. Карпенко, О. Г., 2007. Формування професійної компетентності соціального працівника як однієї з умов успішної практичної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, [online] с. 32-39. Режим

- доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3946/1/Karpenko.pdf> [Дата звернення 20 квітня 2019].
217. Карпенко, О. Г., 2008. *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти*. Доктор наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
 218. Касярум, Н. 2013. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*, вип.12, с. 107-113.
 219. Катькало, В. С., 2003. Место и роль ресурсной концепции в развитии теории стратегического управления. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Вып. 3 (24), с. 3-17.
 220. Кендзьор, П. І. 2016. *Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання у школі*: [монографія]. Львів: «Панорама».
 221. Киверялг, А. А. 1980. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: ВАЛГУС.
 222. Кизименко, Л. Д., Бедна, Л. М. 2000. *Словник-довідник соціального працівника. Міні-глосарій*. Львів: ДЦ МОУ.
 223. Киричук, О. В., 1977. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня. *Радянська школа*, № 1, с. 23–27.
 224. Киричук, О. В., 1991. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія*, № 37, с. 3-17.
 225. Класифікатор професій України, 2010. [online] Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii/id/2446.2> [Дата звернення 06 квітня 2019].
 226. Климчук, В. О. 2009. *Математичні методи у психології*. Київ: Освіта України.
 227. Климчук, В. О., Горбунова, В. В. 2014. *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
 228. Кловак, Г. Т. 2003. *Основи педагогічних досліджень*: навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації.
 229. Клочко, В. І. 2009. *Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій*: [монографія]. Вінниця: ВНТУ.
 230. Клочко, И. А., 2013. Культура общения преподавателя и студентов как актуальный вопрос образования. *Наукові праці ДонНТУ*, № 1 (13), с. 1-5.
 231. Кміта, Є. В., 2017. Теоретико-методологічні основи методичної системи підвищення кваліфікації диспетчерів управління повітряним рухом, як складова розвитку їх професійної (іншомовної) комунікативної компетентності. *Педагогічні науки*. Вип. 136, с. 119-128.

232. Кобелева, Е. П., 2010. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 12, с. 57-59.
233. Коберник, Л. О., 2008. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України*, № 4-5, с. 28-33.
234. Коберник, О. М., 2006. Проективна педагогіка і національна школи. *Шлях освіти*, № 7, с. 7-9.
235. Кобильнік, Л. М., Фалько, Н. М., 2006. Визначення життєвих планів та цінностей студентської молоді. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія „Педагогіка”*, № 5, с. 11-14.
236. Ковалевська, О., Малес, Л., Міхеєва, О., 2015. Ідентичності в умовах полікультурного суспільств. В: Ю. Кушнерьова, ред. *Перехрестя культур. Країни Чорноморського регіону та суспільно-політичні зміни в ХХ–ХХІ ст.*: навч. посіб. EUROCLIO, с. 122-132.
237. Коваленко, І. І., Бідюк, П. І., Гожий, О. П. 2004. *Вступ до системного аналізу: навчальний посібник*. Миколаїв: вид-во МДГУ ім. П. Могили.
238. Коваленко, О. Я., Кудіна І. П. ред., 2005. *Книга вчителя іноземної мови: довідково-методичне видання*. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.
239. Ковалинська, І. В., 2016. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*, №1 (13), с. 65-78.
240. Коваль, І. В., 2004. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. VI. Вип. 8, с. 150-157.
241. Коваль. Л. Г., Зверєва, І. Д., Хлеб'як, С. Р. 1997. *Соціальна педагогіка. Соціальна робота*. К.: ІЗМН.
242. Ковальова, С. М., 2012. *Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
243. Ковальчук, О. С., 2004. *Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії*. Кандат наук. Київський національний університет імені Т. Шевченка.
244. Ковтун, О. В., 2015. Комунікативний підхід до фахової підготовки майбутніх перекладачів: від теорії до практики. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*, №1 (48), с. 143-148.
245. Козак, С. В., 2001. *Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. кандидата пед. наук.*

- 13.00.04. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 20 с.
246. Козаченко, І. В., 2016. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження*. Вип. 42, с. 197-205.
247. Козієвська, О. 2013. Вища освіта в Україні: уроки реформування. *Вища школа*, № 6, с. 49–62.
248. Козлова, О., 1998. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование. *Лицейское и гимназическое образование*, № 2, с. 66-68.
249. Кокор, М. М. 2014. Аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*, №49, с.104-110.
250. Колесниченко, Н. Ю., 2013. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації. *Наука і освіта*, № 1/2, с. 172-176.
251. Колесниченко, Н. Ю., 2014. Концепція модернізації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки. Професійна освіта*, №3.
252. Колодько, Т. М., 2005. *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*: автореф. кандата пед. наук. 13.00.04. Київський національний лінгвістичний університет, 24 с.
253. *Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови*. 1998. Oxford University Press.
254. Кондратьева, С. В. 2003. *Профессионализм в педагогическом общении*. Гродно: Изд -во ГрГУ.
255. Кононюк, А. Е. 2014. *Системология. Общая теория систем*. В 4 кн. Київ: Освіта України.
256. Конышева, А. В. 2006. *Игровой метод в обучении иностранному языку*. СПб.: КАРО / Минск.: Издательство «Четыре четверти».
257. Копіца, О. І., 2005. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів та інтерактивні технології навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, [online] 24, с. 167-170. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3752/1/05koiitn.pdf> [Дата звернення 02 квітня 2019].
258. Коротун, О. О., 2017. Сучасні підходи до іншомовної підготовки різних категорій дорослих у процесі неформальної освіти. *Міжнародний філологічний часопис*, № 263, с. 172-179.
259. Коротяев, Б. И. 1986. *Педагогика как совокупность педагогических теорий*. Москва: Просвещение.

260. Коршук, Т. Л., 2014. Іншомовна освіта у Польщі на Нідерландах як зразок організації навчання англійської мови у європейських країнах. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології: Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції*. [online] Режим доступу: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files//korshuk_inshomovna [Дата звернення 03 травня 2019].
261. Костенко, Н. І., 2012. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, № 6, с. 67-70.
262. Костюченко, К., 2015. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*, [online] вип. 135, с. 135-139. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_36 [Дата звернення 05 травня 2019].
263. Котенко, О. В., 2008. Полікультурна освіта вчителів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.*, Вип. 7, с. 66-73.
264. Котенко, О. В., 2011. *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 20 с.
265. Котовська, О. П., 2008. *Діалог як метод пошуку істини в українській філософській традиції*. Кандидат наук. Львівський національний університет ім. Івана Франка.
266. Кошманова, Т. С. 1999. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)*. Львів: Світ.
267. Кравець, Р. А., 2015. Практична реалізація специфічних принципів полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4-5, с. 26-38.
268. Кравець, Р., 2016. Аксіологічний підхід у полікультурній освіті майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності*, Вип.18, с. 160-165.
269. Краевский, В. В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия.
270. Кремень, В. Г. 2012. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка.
271. Кремень, В. Г., 2002. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*, № 102-103, с. 6-7.
272. Кривко, Т. А., 2009. Цінності в освіті та цінність освіти. *Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Питання сучасної науки і освіти»*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/krivko-ta-kpsihn->

- polischuk-om-tsinnosti-v-osviti-ta-tsinnist-osviti/ [Дата звернення 15 травня 2019].
273. Кузнецова, О. І., 2003. *Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.*: автореф. доктора пед. наук. 13.00.01. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 39 с.
 274. Кузьмина, Н. В. 1980. *Методы системного педагогического исследования*: учебное пособие. Ленинград: ЛГУ.
 275. Кулікова, А. Є., 2008. Фактори впливу на систему підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції. *Наукова скарбниця Донеччини*, № 1, с. 125-129.
 276. Кульчицький, С. В. 2003. *Методологія і методика наукового дослідження*: матеріали до нормативного курсу. Київ: Ін-т історії України НАН України.
 277. Кух, О. М., Кух, А. М., 2005. Педагогічні системи та їх проектування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, [online] 11, с. 148-151. Режим доступу: <file:///C:/Users/L/Downloads/35438-66537-1-SM.pdf> [Дата звернення 02 квітня 2019].
 278. Кучерук, О. А., 2014. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*, 12. Ч. І, с. 6-14.
 279. Кушнір, В., 2002. Парадигма діалогу в професійній підготовці педагога. *Шлях освіти*, № 4, с. 8-12.
 280. Лазаренко, О. В., 2011. Зміст стратегічних документів в галузі професійного іншомовного спілкування на економічних факультетах університетів Великої Британії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, [online] 14, с. 109-112. Режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10011/1/Lazarenko.pdf> [Дата звернення 04 травня 2019].
 281. Ласло, Э., 1995. Век бифуркации: постижение изменяющегося мира. *Путь*, № 1, с. 3-129.
 282. Лашкул, В. А., 2006. Формування професійної компетенції студентів технічних ВНЗ засобами іноземної мови – складова якості професійної підготовки майбутнього фахівця. *Наука і методика*, 8, с. 140-144.
 283. Левинас, Э. 2006. *Путь к Другому*. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета.
 284. Левінас, Е. 1991. *Між нами. Дослідження думки про іншого*. Київ.

285. Левченко, Т. І. 2002. *Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах*: [монографія]. Вінниця: «Нова книга».
286. Лекторский, В., 1997. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*, № 2, с. 46-54.
287. Леонтьев, А. А. 1969. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.
288. Лепский, В. Е., 2001. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. *Психологический журнал*, № 4, с. 122-127.
289. Литвиненко, Д. 2016. Іноземна мова як засіб спілкування в міжнародному та міжкультурному середовищі. *Роль іношомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі*: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. аспір. і молод. учених (17-18 травн. 2016 р., Херсон). Херсон, с. 93-95.
290. Литовченко, О. В., 2008. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 12, кн. 1, с. 265-271.
291. Лифинцева, Т. П. 1999. *Философия диалога Мартина Бубера*. Москва: Наука.
292. Лісеєнко, О., 2005. Динаміка політичного капіталу в Україні. *Політичний менеджмент*, № 1 (10), с. 90-96.
293. Літікова, О. І., 2006. Підготовка фахівців економічних спеціальностей у системі диференційованого навчання іноземних мов. *Вища освіта України*, № 1, с. 202-208.
294. Лодатко, Є. О., 2011. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України*. Вип. 3. Т. 1, с. 339-344.
295. Локшина, О. І. 2015. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*: хрестоматія / авторський колектив. Київ: Педагогічна думка.
296. Ломов, Б. Ф. 1984. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
297. Лох, К. В., 2002. К проблеме формирования высокой мотивации и эффективных навыков учения у студентов-психологов. *Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології*. Київ: Міленіум.
298. Лощенова, І. Ф., 2004. *Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов*. Кандидат наук. Інститут проблем виховання АПН України.
299. Лукашевич, М. П., Мигович, І. І. 2003. *Теорія і методи соціальної роботи*: навчальний посібник. Київ: МАУП.

300. Лукашевич, М. П., Семигіна, Т. В. 2007. *Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник*. Київ: ІПК ДСЗУ.
301. Луман, Н., 1995. Что такое коммуникация? *Социологический журнал*, № 5, с. 114.
302. Любивий, Я. В., 2016. Соціальна рефлексія як механізм самоорганізації соціальних мереж. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Вип. 1-2, с. 3-24.
303. М'ясоїд, Г. І., 2015. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №3, с.107-113.
304. Мазін, В. М., 2007. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Вип. 41, с. 217-225.
305. Мазурік, О. О., 2011. Комунікативні вміння у структурі діалогічної взаємодії між майбутнім учителем та учнями початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка. Педагогічні науки*, № 15 (226). Ч.ІІ, с. 84-90.
306. Майструк, Н. О., Кабанцова, А. О., 2011. Професіоналізація комунікативної компетентності соціального працівника. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Вип. 3 (1), с.70-74.
307. Макаев, В. В., 1999. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*, № 3, с. 5-7.
308. Макар, Л. М. 2013. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 30 (83), с. 229-237., с.233.
309. Макар, Л. М. 2013. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 30 (83), с. 229-237.
310. Макарова, К. Г., 2015. Використання ігрових технологій у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх перекладачів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. *Педагогічні науки*, № 1 (9), с. 253-256.
311. Максакова, В. И., 1979. Некоторые проблемы взаимодействия учителя и младших школьников. *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. трудов*. Таллин. пед. ин-т. Таллин, с. 58-63.
312. Малахов, В. А., 1983. Цінність як категорія культури. *Філософська думка*, № 2, с. 76-85.
313. Малиновська, Г. В., 2002. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього економіста в процесі його

- професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал*, № 5, с. 108-117.
314. Мамзин, А. С., 2012. Взаимосвязь биологического и социального в природе человека. *Философская антропология*, [online] с. 97-101. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimosvyaz-biologicheskogo-i-sotsialnogo-v-prirode-cheloveka> [Дата звернення 30 травня 2019].
315. Мамчур, Л. І., 2006. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-т. Херсон: Вид-во ХНУ*, вип. 42, с. 193-197
316. Мануйлов, Ю. С. 2000. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*, №7, с. 36-41.
317. Маргламова, К., 2018. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*, № 3(158), с.57-63.
318. Марків, В. М., 2015. Становлення професійної комунікативної культури студентів за спеціальністю «Соціальна педагогіка». *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, [online] вип. 67, с. 456-459. Режим доступа: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/87.pdf [Дата звернення 03 квітня 2019].
319. Маркова, А. К. 1990. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение.
320. Маркова, А. К., 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, № 8, с. 82-88.
321. Мартинова, Р. Ю., 2007. *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.
322. Мартинюк, Т. С., 2016. *Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання географії України учнів 8-9 класів*. Кандат наук Інститут педагогіки АПН України.
323. Марченко, О. Г. 2016. Модель педагогічної системи формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, №13 (2), с.75-79.
324. Матяж, С. В., Березянська, А. О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Соціологія, [online]. Т. 225, вип. 213, с. 27-30. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2013_225_213_7 [Дата звернення 23 квітня 2019].
325. Мельник, І. Б., 2011. Теоретичні основи формування та реалізації державної політики соціального партнерства в умовах суспільних

- трансформацій *Державне управління: удосконалення та розвиток*, [online] 12. Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=378> [Дата звернення 28 квітня 2019].
326. Мигович, І., 1998. Становлення соціальної роботи як науки в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*, № 1-2, с. 70-81.
327. Микитенко, Н. О. 2011. *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*: [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.
328. Микитишин, А. А., 2016. Структурні компоненти професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх програмістів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*, № 3, с.142-147.
329. Миколук, О. П., 2013. Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *VI Международная научно-практическая конференция «Образовательный процесс: взгляд изнутри» (17–18 декабря 2013 г.)*. [online] Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013-obrazovatelnij-process/2_mikolyuk.htm [Дата звернення 12 травня 2019].
330. Мильруд, Р. П., 1997. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 17-22.
331. Михайленко, А. В., 2008. Методика як теорія і практика навчання іноземних мов. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, № 1(22), с. 171-174.
332. Михайлова, О. Г., 2016. *Досвід іншомовної підготовки фахівців у Національній жандармерії Франції*. [online] Режим доступу: <http://elar.naiaiu.kiev.ua/bitstream/> [Дата звернення 07 травня 2019].
333. Мичковська, В. Р., 2013. Поняття “полікультура” та “полікультурне виховання” в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, вип. 39 (3), с. 255-258.
334. Мізюк, Б. М. 2009. *Основи стратегічного управління*: підручник. Львів: Магнолія-2006.
335. Мілютіна, О. К., 2008. *Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
336. Мірошніченко, О. А., 2016. Види мотивації особистості до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 25, с. 87-93.

337. Місечко, О. Є. 2002. *Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студ. вищ. навч. закладів*. Житомир: Полісся.
338. Місечко О.Є., 2018. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях/ О. Є. Мисечко. *Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія"*, випуск 29, с. 62-71.
339. Можаровська, О. Е., 2016. *Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
340. Молодиченко, В. В., 2009. Освіта, як цінність: зміна пріоритетів в епоху глобалізації. *Гілея. Збірник наукових праць*, № 25, с. 185-191.
341. Москаленко, О. М., 2000. *Конфліктно-консенсусна парадигма регулювання суспільно-політичних відносин*. Кандидат наук. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України.
342. Мусатов, С. О., 1997. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації. В: *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. К.: ІЗМН, с. 62-75.
343. Мысливченко, А. Г., 1966. Экзистенция и бытие – центральные категории немецкого экзистенциализма. В: *Современный экзистенциализм: Критические очерки*. М.: «Мысль», с. 47-70.
344. Мюллендер, О., Уорд, Д. 1996. *Самокерована групова робота. Діяльність користувачів з метою насадження*. К.-Амстердам.
345. Надибська, О., 2009. Епістемологічний дискурс соціогуманітарного дослідження пріоритетів. *Філософія освіти*, №1-2 (8), с. 67-79.
346. Найдьонов, М. І. 2008. *Формування системи рефлексивного управління в організаціях*. Київ: Міленіум.
347. Неретина, С. С., 2009. Концепт. В: И. Т. Касавина, ред. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. Москва: «Канон+», РООН «Реабилитация», с. 387–389.
348. Нечипорук, О. В., 2014. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*, № 2, с.16-18.
349. Никитин, В. А. ред., 2000. *Социальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
350. Ніколаєва, С. Ю. 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник*. Київ: Ленвіт.
351. Ніколаєва, С. Ю. ред., 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

352. Ніколаєва, С. Ю., 2010. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, № 2, с. 11-17.
353. Нітенко, О. В. *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід*: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.04. Інститут вищої освіти НАН України, 40 с.
354. Новик, И. Б., Садовский, В. Н., 1988. Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты (послесловие). В: М. Вартофский, ред. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс, с. 450-484.
355. Новиков, А. М. 2008. *Постиндустриальное образование*. Москва: Издательство «Эгвес».
356. Норкіна, О. Ф. *Формування сучасного освітнього простору в Україні*. Режим доступу: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.125.pdf>
357. Норман, Б. Ю., 1996. Проблема происхождения человеческого языка. В: *Основы языкознания*. Минск: Бел. Фонд Сороса, с. 70-86.
358. Овадюк, О., 2011. Вплив ігрових форм навчання на рівень оволодіння студентами іноземними мовами. *Науково-практична конференція «Новітні освітні технології»*. [online] Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/982> [Дата звернення 8 травня 2019].
359. Овчарова, Р. В., 2001. *Справочная книга социального педагога*. Москва: ТЦ «Сфера».
360. Овчарук, О., 2003. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. В: В. Андрущенко, ред. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. К.: «К.І.С.», с. 13-42.
361. Огнев'юк, В. О., 2003. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)*: автореф. дис. доктора філос. наук. 09.00.03. Київський національний університет імені Т. Шевченка, 36 с.
362. Озадовська, Л. В. 2006. *Парадигма діалогічності в сучасному мисленні*. Київ : Вид-во ПАРАПАН.
363. Олійник, Г. М., 2011. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, [online] 20, с. 90-92. Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/5529.pdf> [Дата звернення 4 квітня 2019].
364. Омелянчук, І. І., 2012. Сутність поняття «полікультурність» як основоположного компоненту в структурі міжкультурної комунікації. *Вісник педагогіки і психології: збірник наук. праць*, [online] вип. 7. Режим доступу: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_7 [Дата звернення 14 квітня 2019].

365. Онуфрієва, І. Л., Онуфрієва, Л. А., 2011. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 12, с. 727-739.
366. Орлова, В. А., 2013. *Діалогічна взаємодія як передумова розвитку творчості в навчальному процесі*. [online] Портал навчання. Режим доступу: <http://bibl.com.ua/pshologiya/24764/index.html> [Дата звернення 25 квітня 2019].
367. Осадчий, І. Г. 2013. *Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика*: [монографія]. Київ: Інформавтодор.
368. Осадчий, І. Г., 2016. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*, [online] 1, с. 60-68. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 [Дата звернення 25 травня 2019].
369. Осіна, Н. А., 2018. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. *Всеукраїнська Інтернет-конференція «На урок»*. [online] Режим доступу: <https://naurok.com.ua/keys-metod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompetentnostey-uchniv-13118.html> [Дата звернення 29 травня 2019].
370. Остин, Дж., 1999. *Избранное*. Перевод с английского Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. Москва: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги.
371. П'ятакова, Г. П., Заячківська, Н. М. 2003. *Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
372. Павелків, К. М., 2019. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в країнах Європи. В: *Сучасний рух науки: тези доп. VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Дніпро, с. 836-840.
373. Павелків, К. М. 2015. *Ділова англійська мова: методичний посібник з курсу «Ділова англійська мова» для студентів 5 курсу факультету документальних комунікацій та менеджменту*. Рівне: РДГУ.
374. Павелків, К. М. 2019. *English for Master Students (Social Work): навчально-методичний посібник*. Рівне: РДГУ.
375. Павелків, К. М. 2019. *English for Professional Purposes: Social Work: навчально-методичний посібник*. Рівне: РДГУ.
376. Павелків, К. М., 2011. Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія*, вип. 573, с. 128-137.

377. Павелків, К. М., 2011. Рефлексивна культура майбутнього вчителя. *Всеукраїнська науково-практична конференція "Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку". (1-11 листопада 2011 року, м.Запоріжжя).* Запорізький національний університет. Запоріжжя: ЗНУ. 108 с., с. 23-25.
378. Павелків, К. М., 2011. Формування рефлексивної культури майбутніх учителів на початковому етапі професійно-педагогічної підготовки. *Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Наука і освіта*, №4, с. 290-293.
379. Павелків, К. М., 2015. Дистанційне навчання іноземної мови для немовних спеціальностей у вищій школі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету.* Рівне: РДГУ, с. 94-98.
380. Павелків, К. М., 2015. Рефлексивна культура майбутнього вчителя філолога. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, с. 150-158.
381. Павелків, К. М., 2015. Рефлексивна культура як важливий компонент професійної культури вчителя іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, вип. 2, с. 206-212.
382. Павелків, К. М., 2015. Рефлексивні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*, №3(83), с. 51-54.
383. Павелків, К. М., 2015. Формування рефлексивної культури у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*, вип. 11, с. 117-123.
384. Павелків, К. М., 2016. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до професійно-педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 14, с. 69-73.
385. Павелків, К. М., 2016. Психолого-педагогічні умови вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях у вищій школі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету.* Рівне: РДГУ, с. 40-43.
386. Павелків, К. М., 2017. Можливості Інтернету в організації взаємодії сім'ї і школи. *Інноватика у вихованні: збірник наукових праць*, вип.4, с. 192-200.
387. Павелків, К. М., 2017. Прямий метод як один із компонентів успішного вивчення іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ. *Актуальні проблеми*

філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, с. 27-30.

388. Павелків, К. М., 2017. Система професійної підготовки педагогів у Західній Європі: термінологічний аналіз. *Інноватика у вихованні: збірник наукових праць*. Вип.6, с. 124-134.

389. Павелків, К. М., 2018. Експериментальне дослідження рівня іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Нова педагогічна думка*, № 4 (96), с. 91-95.

390. Павелків, К. М., 2018. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок*, № 11, с. 79-86.

391. Павелків, К. М., 2018. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери як актуальна наукова проблема. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, № 9(13), с. 21-25.

392. Павелків, К. М., 2018. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в світлі діяльнісного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 4(95), с. 134-140.

393. Павелків, К. М., 2018. Іншомовна підготовка фахівців у Республіці Польща в контексті європейської мовної політики. *Українська полоністика*, № 15, с. 18-27.

394. Павелків, К. М., 2018. Критерії та рівні іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ «Візаві», вип. 17, с. 273-283.

395. Павелків, К. М., 2018. Факторний аналіз педагогічних умов іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, № 4 (63), с. 82-87.

396. Павелків, К. М., 2018. Філософія діалогу як методологічна основа іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету. *Збірник наукових праць УДПУ (педагогічні науки)*, вип. 2, с. 85-196.

397. Павелків, К. М., 2019. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери: структура та зміст. В: О.Б. Петренко, ред. *Інноватика у вихованні: збірник наукових праць*. Вип. 9, Рівне: РДГУ, с. 193-202.

398. Павелків, К. М., 2019. Пілотаже дослідження ролі іншомовної компетентності у соціальній сфері. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*, вип. 178, с. 144-147.
399. Павелків, К. М., 2019. Ретроспективний аналіз підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні. *Наукові записки: збірник наукових статей*. Випуск СХХХХІІІ (143), с. 155-164.
400. Павелків, К. М., 2019. Теоретико-прикладні конструкти іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17*, вип. 30, с. 135-140.
401. Павелків, К. М., 2019. Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в Європейському освітньому просторі. *Педагогічний часопис Волині*, № 2 (13), с. 137-144.
402. Павленко, О. О., 2005. *Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.04. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 46 с.
403. Павлик, Н. П. 2018. *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
404. Павлик, Н. П., 2016. Зміст і програма експертного оцінювання ролі неформальної освіти у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, №1 (83), с. 102-106.
405. Павлик, Н. П., 2018. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. *Сучасні соціальні технології в освіті*, с. 148-193.
406. Павлінчак, В. М., 2001. Психологічні аспекти комунікативних процесів у менеджменті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*, вип. 28, с. 116-119.
407. Пазенок, В. 2005. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*, №1, с.52-72.
408. Пазенок, В., 2005. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*, № 1, с. 53-73.
409. Паксина, Е. Б., 2015. Концепция диалога в работах М. Бахтина и В. Библера. *Современные проблемы науки и образования*, [online] № 1 (часть 2). Режим доступу: <http://www.science-education.ru/ru/article/view> [Дата звернення 29 травня 2019].
410. Палієнко, А. М., 2016. *Формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки*: автореф. дис.

- кандидата пед. наук. 13.00.04. Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 20 с.
411. Панченко, Л. 2011. *Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету*: автореф. дис. д-ра наук., Луганськ: ЛНУ ім. Т.Шевченка.
412. Панченко, Л. Ф. 2010. *Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».
413. Пасічник, О. С., Пасічник, О. О., 2019. Дидактичне обґрунтування емоційно-ціннісного компонента змісту навчання іноземних мов. *Український педагогічний журнал*, №1, с. 45-56.
414. Пассов, Е. И. 1991. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. 2-е изд. Москва: Просвещение.
415. Пассов, Е. И. 2000. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*. Москва: Просвещение.
416. Пейн, М. 2000. *Сучасна теорія соціальної роботи*. Київ: Либідь.
417. Пелагеша, Н., 2008. Мова рідна і дві іноземні. *Дзеркало тижня*, [online] № 25(704). Режим доступу: http://www.dt.ua/3000/3300/63_434/ [Дата звернення 22 травня 2019].
418. Пелех, Ю., 2009. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно суцього. *Вища освіта України*, № 3, с. 21-29.
419. Перотті, А., 2001. *Виступ на захист полікультурності*. Львів: Кальварія.
420. Першукова, О., 2000. Європейська багатомовність в освіті. *Шлях освіти*, № 4 (18), с. 24-26.
421. Петрова, А. І., 2009. *Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Вінницький державний педагогічний університет імені Михала Коцюбинського.
422. Петроє, О. М. 2012. *Соціальний діалог у державному управлінні: європейський досвід та українські реалії*: [монографія]. Київ: НАДУ.
423. Петрушин, С. В. 2000. *Психологический тренинг в многочисленной группе*. Методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек. Москва: Академический проект.
424. Петько, Л. В. 2017. *Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету*. Київ: Талком.
425. Пехота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М. та ін. 2003. *Освітні технології: навчально-методичний посібник*. Київ: Вид-во А.С.К.

426. Піча, В. М., Гайдук, Н. М., Клос, Л. Є., Бік, О. Я. ред., 2014. *Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник*. 3-тє вид., перероб. і доп. Львів: Новий Світ-2000.
427. Погребная, Н. А., 2006. *Антонимический концепт в русском и английском языках*. Кандидат наук. Белорусский государственный университет.
428. Подласый, И. П. 2015. *Теоретическая педагогика в 2 книгах*. Том 1. Москва: Издательство Юрайт.
429. Полат, Е., 2004. Метод проектов: типология и структура. *Лучшие страницы педагогической прессы*, №1, с. 9-17.
430. Поліщук, В. А. 2003. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
431. Поліщук, В. А., Янкович, О. І. 2009. *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи: курс лекцій*. Тернопіль: ТДПУ.
432. Полтавець, В. І. ред., 2000. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Київ: КМ Академія.
433. Поляк, О. 2013. Вища освіта ХХІ століття: між науковим плануванням і маркетингом освітніх послуг. *Вища освіта України*, № 2, с. 89–94.
434. Полякова, Г. 2018. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №4(78), с. 186-199.
435. Пометун, О. І., Султанова, Л. Ю. та ін. 2010. *Людина у полікультурному суспільстві: навч.-метод. посібник для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спец.* Київ: Інжиніринг.
436. Пономарьов, О. С., 2013. Філософія діалогу в педагогічному спілкуванні. *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 4, с. 11-17.
437. Попов, Е. Н., 2005. Сущностные характеристики диалога современной философии. *Вестник Якутского государственного университета*, т. 2, № 1, с. 69-74.
438. Попоїнвич, Г. 2000. *Соціальна робота в Україні і за рубежом*. Ужгород: Гражда.
439. Почепцов, Г. Г. 2001. *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук.
440. Прадівляний, М. Г., 2006. *Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04*. Вінницький державний педагогічний університет імені Михала Коцюбинського, 20 с.

441. Приходько, А. М. 2008. *Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики*. Запоріжжя: Прем'єр.
442. *Про вищу освіту*: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38.
443. Пуертас-Савіна, Д. К., 2014. Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, вип. 15, с.108-119.
444. Пушкар, Т. М., 2013. Комунікативні технології у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6 (72), с. 217–222.
445. Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Академия, 2002.
446. Раздольська, В. О., 2014. Навчальна взаємодія викладач – студент як сукупність педагогічних явищ. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*, 8, с. 236-239.
447. Раймерз, Ф. 2004. *Компетентний діалог: використання дослідження для формування світової освітянської політики*. Львів: Літопис.
448. Раковська, М. А., 2016. *Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.01. Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, 20 с.
449. Реан, А. А., 1990. Рефлексивно-перцептивний аналіз діяльності педагога. *Вопросы психологии*, №2, с.77-81.
450. Редкозубова, Т. М., Кудряшов, І. А., 2018. *Диалогическая теория М.М.Бахтина и ее методологическая действенность для современных методов обучения*. [online] Ассоциация лингвистов-экспертов Юга России. Режим доступу: http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw4/redkozubova_kudryashov.html. 24.07.2018> [Дата звернення 28 травня 2019].
451. Редько, В. Г., 2007. *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи*. Київ: Генеза.
452. Редько, В. Г., 2011. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, № 8–9, с. 28-36.
453. Резник, Ю. М., 2008. Понятіє «соціальне» в сучасній філософії і науці. *Вопросы социальной теории*. Т.ІІ. Вип.1(2), с. 88-103.
454. Рибінська, Ю. А., 2013. *Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу*: [монографія]. Київ: Астон.

455. Робуль, О., 2006. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*, №1(3), с. 35-43.
456. Рогульська, О., 2018. *Актуальні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов*. [online] Освітній простір України. Режим доступу: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/3409> [Дата звернення 28 квітня 2019].
457. Рокич, М., 1973. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*, №5, с. 20-28.
458. Романенко, М. І. 1998. *Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу*. Дніпропетровськ: Видавництво «Промінь».
459. Романовська, Л. І., 2013. Підготовка фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, [online] 3. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21. [Дата звернення 8 травня 2019].
460. Рубел, Н. В., 2013. Іншомовна професійна підготовка майбутніх екологів у системі екологічної освіти України. *Вісник ЛДУ БЖД*, № 8, с. 282-288.
461. Рубинштейн, С. Л. 2002. *Основы общей психологии*. СПб: Питер.
462. Руденко, Л. А. 2015. *Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія]*. Львів: Піраміда.
463. Руткевич, А. М. 1985. *От Фрейда к Хайдеггеру: критический очерк экзистенциального психоанализа*. Москва: Политиздат.
464. Рюс, Жаклін. 1998. *Поступ сучасних ідей*. Київ.
465. Рябова, Ю. М., 2016. *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі*. Кандидат наук. Чорноморський державний університет імені Петра Могили.
466. Савельчук, І. Б., 2016. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 1 (83), с. 120-124.
467. Савченко, Л., 2005. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. *Рідна школа*, № 8, с. 39-41.
468. Савченко, О. Я., 1997. Цілі і цінності реформування сучасної школи В: *Філософія освіти в сучасній Україні. Філософія всеукраїнської освіти та стан її розробки в Україні*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ: [б.в.], с. 98-110.
469. Саєнко, Н. С., 2011. Сучасні тенденції іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта:*

теорія і практика» Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, № 8, с. 262-266.

470. Саппс, М., Уэллс К. 1994. *Опыт социальной работы. Введение в профессию*. Москва: Ин-т социальной работы.

471. Саприкін, О. А., 2017. *Формування білінгвальної методичної компетенції викладача іноземних мов та методичні рекомендації щодо навчання студентів оволодінню іншомовною інтонацією* [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2017>

472. Сартр, Ж.-П. 1989. *Екзистенціалізм – это гуманизм*. Москва: Политиздат.

473. Сафонова, В. В., 1993. *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*. Доктор наук. Московский государственный университет имени М. Ломоносова.

474. Сейко, Н. А., 2016. Система соціальної опіки дітей шкільного віку в Республіці Польща на тлі європейського досвіду. *Українська полоністика (Polonistyka Ukrainśka)*, вип.13, с. 206-211.

475. Сейко, Н. А., 2016. Формування практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення курсу «Соціальний фандрайзинг». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 87 (4), с. 82-85.

476. Сейко, Н. А., 2018. Фандрайзинг у сфері освіти як соціальна технологія (історико-педагогічний контекст проблеми). В: Н.А. Сейко, ред. *Сучасні соціальні технології в освіті*: монографія. Житомир: ФОП Євенок, с.8-86.

477. Секрет, І. В., 2010. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, № 2, с. 156-186.

478. Семегин, Т. С., 2011. Концепт та суміжні з ним поняття. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, №5, с. 246-251.

479. Семенов, О., 2007. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі ХХІ століття. В: Т. Левовицький, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український щорічник. Ченстохова–Київ, с. 323-332.

480. Семигіна, Т. В. ред., 2004. *Соціальна робота: в 3 ч. Ч. 1: Основи соціальної роботи*. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».

481. Семигіна, Т. В., 2015. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник АПСВ*, № 1, с. 6-11.

482. Семигіна, Т. В., Мигович, І. І. ред., 2005. *Вступ до соціальної роботи*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

483. Семигіна, Т., Брижовата, О., 2002. Міжнародне визначення соціальної роботи. *Соціальна політика і соціальна робота*, №3,4, с.144-145.
484. Семиченко, В. А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навчальний посібник. Київ: Вища школа.
485. Семухина, Е. А., 2008. *Концепт “грех” в национальных языковых картинах мира*: автореф. дисс. кандидата филол. наук. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 22 с.
486. Серль, Дж., 2004. *Рациональность в действии*. Перевод с английского А. Колодия, Е. Румянцевой. Москва: Прогресс – Традиция.
487. Сидоренко, О. В. 2006. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. СПб.: Питер.
488. Сидоров, В. Н. 2006. *Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход*. Винница: Глобус-Пресс.
489. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.
490. Ситнік, С. В., 2016. Особливості міжособистісної взаємодії дітей в період рекреації, *Наука і освіта*, 9, с.148-154.
491. Ситняківська, С. М., 2013. Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. № 1, с. 257-268.
492. Ситняківська, С. М., 2016. Моделі та зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери як основа білінгвальної професійної підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, вип.72 (1), с. 149-153.
493. Ситняківська, С. М., 2018. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. [online] Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/26794/2> [Дата звернення 11 травня 2019].
494. Ситняківська, С., Сейко, Н., 2018. Навчання студентів на білінгвальній основі в Україні та Польщі: результати пілотного дослідження. *Українська полоністика*, №15, с. 202-211.
495. Сковронський, Д. М., 2011. Концепт соціальної держави в теоретико-правових дослідженнях. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, №2, с. 32-41.
496. Скуратівська, М. О., 2009. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. *Науковий огляд. Соціум. Наука. Культура*. [online] Режим доступу: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi->

- vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/ [Дата звернення 13 травня 2019].
497. Смірнова, Л., 2015. Особливості білінгвальної освіти в навчальних закладах Словаччини. *Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, [online] вип. 141, ч.1, с. 79-83. Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-1/3528-osoblyvosti-bilinhvalnoyi-osvity-v-navchalnykh-zakladakh-slovachchyny> [Дата звернення 13 квітня 2019].
498. Снитко, О. С., 2008. Коди культури у мовній об'єктивності дійсності. В: О. С. Снитко, ред. *Studia Linguistica*: зб. наук. праць. Київ: ВГЦ: Київський університет, с. 115-121.
499. Соколова, Л. Ф., 2015. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології*. [online] Режим доступу: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1574> [Дата звернення 27 квітня 2019].
500. Спицнадель, В. Н. 2000. *Основы системного анализа*: учебное пособие. СПб.: Бизнес-пресса.
501. Степенко, Г. В., Тарасенко, О. В., 1997. Методологія педагогіки та філософії освіти на сучасному етапі. *Вестник Приазовского государственного технического университета: сб. научных работ*, [online] 4, с. 92–93. Режим доступу: <http://eir.pstu.edu/bitstream/handle/123456789/8651/%d1%81.%2092-93.pdf?sequence> [Дата звернення 3 травня 2019].
502. Стеценко, Н. М., 2016. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*, [online] 29, с. 185-191. Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/2187/1> [Дата звернення 10 травня 2019].
503. Сура, Н. А. 2012. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах*: [монографія]. Луганськ: СЛУ ім. В. Даля.
504. Сура, Н. А., 2005. *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.02. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 22 с.
505. Суржанская, Ю. В., 2011. Концепт как философское понятие. *Вестник Томского государственного университета*, №2 (14), с. 70-78.
506. Сурмин, Ю.П. ред., 2002. *Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода*. Киев: Центр инноваций и развития.

507. Сурмін, Ю. П. 2005. *Метод аналізу ситуацій (Case-study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: [монографія]. Київ: МАУП.
508. Сурмін, Ю. П. 2006. *Майстерня вченого: підручник для науковців*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні».
509. Сухомлинська, О. В., 2005. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, [online] 4, с. 43-47. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua> [Дата звернення 03 травня 2019].
510. Сырова, Н. В., Серова, О. В., 2015. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе. *Молодой ученый*, № 11, с. 186–190.
511. Тадеуш, О. М., 2017. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, [online] 29, с. 142-146
Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19155/1/Tadeush.pdf> [Дата звернення 30 квітня 2019].
512. Таран, З., 2004. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. *Відкритий урок*, № 5/6, с. 18-20.
513. Таранченко, О., 2017. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №3, с.7-15.
514. Тарнопольський, О. Б., 2006. *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти*. Київ: Фірма «ІНКОС».
515. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., Кабанова, М. Р., 2018. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*, № 3, с. 15-22.
516. Твердохліб, Г. В. 2017. Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної самореалізації вчителів іноземних мов. *Молодий вчений*, №12 (52), с. 461-465.
517. Тверезовська, Н. Т., 2010. Метод діалогу культур у процесі викладання іноземних мов. *Викладання мов у ВНЗ освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, вип. 17, с. 133-139.
518. Теплицька, А. О., 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, [online] 6, с. 181-191. Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i28/40.pdf> ua [Дата звернення 11 квітня 2019].

519. Терещенко, Ю. І., 2002. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання. *Шлях освіти*, № 3, с. 11-15.
520. Тележкіна, О. О., Лисенко, Н. О., Кушнір, О. О., Литвиненко, О. О., Піддубна, Н. О. 2015. *Ділове спілкування: усна і писемна форми*. Харків: «Смугаста типографія».
521. Тинкалюк, О. В., 2008. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 24, с. 53 – 63.
522. Тинкалюк, О. В., 2013. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету*, вип. 29, с. 27-39.
523. Тинкалюк, О. В., 2014. *Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 20 с.
524. Ткаченко, Л. І., 2013. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 10 (17), с. 18-21.
525. Третьякова, В. С., 2003. *Речевой конфликт и гармонизация общения*. Доктор наук. Московский государственный областной университет.
526. Трубавіна, І. М. 2003. *Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю*. Навчальний посібник. Київ: ДЦССМ.
527. Тушева, В. В., 2010. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Педагогіка*, №2, с. 18-23.
528. Тюття, Л. Т., Іванова, І. Б. 2004. *Соціальна робота (теорія і практика)*. Київ: «Україна».
529. Федоренко, О., 2014. Становлення та розвиток іншомовної освіти в Угорській Республіці (на прикладах вищих навчальних закладів, що готують фахівців для сфери туризму). *Нова пед. думка*, № 4, с. 12-14.
530. Федчик, В. А., 2006. Комунікативна діяльність у світлі поглядів сучасної науки на загальну теорію діяльності. [online] Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Philologia/20061.doc.htm [Дата звернення 04 травня 2019].
531. Филиппов, А., 2009. Ценность университетского образования. *Отечественные записки*, [online] №1 (2). Режим доступу: <http://magazines.russ.ru> [Дата звернення 07 квітня 2019].

532. Фирсов, М. В., Студенова, Е. Г. 2001. *Теория социальной работы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
533. Філіппова, І. Ю., Степуляк, М. З., 2016. Полікультурна освіта студентів університету як діалог культур *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: Abstract III International Scientific & Practical Internet Conference (May 12, 2016)*, [online] с.163-166. Режим доступу: <http://www.inforum.in.ua/conferences/16/31/216> [Дата звернення 17 квітня 2019].
534. *Філософський енциклопедичний словник*, 2002. К.: Абрис.
535. Флейшман, Б. С. 1982. *Основы системологии*. Москва: Радио и связь.
536. Хакен, Г. 2001. *Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности*. Москва: Персэ.
537. Хамітов, Н., 2002. Комунікація. В: В. Шинкарук, ред. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
538. Хантингтон, С., 2003. *Столкновение цивилизаций*. Москва: МГПУ.
539. Харченко, С. Я. 1999. *Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности*. Луганск: Альма матер.
540. Харченко, С.Я., 2017. Активні форми та методи навчання як сучасна педагогічна технологія професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів. В: С.Я. Харченко, ред. *Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія*. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», с. 6-28.
541. Харченко С.Я. (ред.), 2017. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія. Старобільськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка.
542. Холостова, Е. и Совина, А. ред., 2002. *Социальная работа: теория и практика: учебное пособие*. Москва: Инфра.
543. Холостова, Е. И. ред., 1997. *Словарь-справочник по социальной работе*. Москва: Юристь.
544. Хоменко О. В., 2017. Концептуальні засади іншомовної підготовки в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, № 148, с. 172-175.
545. Хоменко, О. В. 2014. *Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації: [монографія]*. Київ: КНУТД.
546. Хоменко, О. В., 2012. Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні, *Педагогічна освіта: теорія і практика*, вип. 11, с. 171-175.

547. Хоменко, О. В., 2012. Стан та проблеми іншомовної підготовки у вищій школі України. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 6, с. 18-25.
548. Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированного образования. *Народное образование*, № 2. с. 55-61.
549. Целякова, О. М., 2009. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, [online] 38. Режим доступу: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf [Дата звернення 17 травня 2019].
550. Цибулько, В. О., 2015. Комунікативна компетентність у контексті професійної діяльності соціального працівника. *Молодь і ринок: наук.-пед. журн. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка*, № 12, с. 14-29.
551. Цикин, В. А., Брижатый, А. В. 2005. *Синергетика и образование: новые подходы*: [монографія]. Суми: СумДПУ.
552. Цимбалюк, І. М. 2001. *Психологія педагогічної праці*. Рівне: Освіта.
553. Чавчавадзе, Н. З. 1984. *Культура и ценности*. Тбилиси: Мецниереба.
554. Чайченко, Н. Н., Семенов, О. М., Артющкіна, Л. М., Рудь, О. М. 2015. *Науково-педагогічне дослідження: навчальний посібник для магістрантів*. Суми: СОППО.
555. Чепелева, Н. В. 1989. *Психологічна культура майбутнього вчителя*. Київ: Знання.
556. Чередніченко, Г. А., 2017. Сутність і структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. *Міжнародний філологічний часопис. Науковий вісник НУБіП України. Серія Філологічні науки*, № 272, с. 151-159.
557. Чернюк, Т., 2017. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*, вип.19, с. 358-363.
558. Чмихун, С.Є., 2011. Методологічні засади пошуку соціального виміру знання. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки*, № 958(1), [online] 44, с. 53-59. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhITK_2011_958%281%29_44_15 [Дата звернення 21 травня 2019].
559. Чуйкин, А. М., 2011. Концепция динамических способностей и анализ стратегического потенциала обучающейся организации. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, вып. 9, с. 147-162.
560. Шабанова, Ю. О., 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ.

561. Шапран, Ю. П., 2012. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*, № 22 (257), ч. VII, с. 180-186.
562. Шарапа, С., 2014. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI століття). *Людинознавчі студії. Педагогіка*, вип. 29 (1), с. 222-228.
563. Шатковська, Г. І., 2009. Синергетика як метод дослідження складних відкритих систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, [online] 15, с. 331-334. Режим доступу: <file:///C:/Users/L/Downloads/33784-63386-1-SM.pdf> [Дата звернення 21 травня 2019].
564. Шеверун, Н. В., 2012. *Іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі*: автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, 20 с.
565. Шеверун, Н. В., 2013. Особливості оцінювання та сертифікації навчальних досягнень студентів з іноземних мов в університетах Польщі. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*: зб. наук. прац. Т.1, [online] с. 420-428. Режим доступу: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/45_sheverun.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].
566. Шевченко, Г. П., 2009. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*, с. 121–130.
567. Шевченко, С., 2009. Онтологічний вимір екзистенції в філософії М. Гайдеггера: «Das Selbst» versus «Das Man». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, [online] 636, с. 61-71. Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/11_51.pdf [Дата звернення 21 травня 2019].
568. Шеремета, П. М., Каніщенко, Г. Л. 1999. *Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі*. Київ: Центр інновацій та розвитку.
569. Шинкарук, В. ред., 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
570. Штеймільер, І. О. 2013. Сутність і зміст акультурації як педагогічної категорії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, вип. № 9-10, с. 267-272.
571. Шумарова, А. Н. 2000. *Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму*. Київ: КДЛУ.

572. Шумейко, Н. В., 2017. *Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини*. Кандидат наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ.
573. Щедровицкий, Г., 2001. Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление*, № 1, с. 47–54.
574. Щирба, В. С., Щирба, О. В., 2015. Методичні основи проведення математично-статистичного аналізу в освітніх вимірюваннях. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*, [online] 21, с. 231-233. Режим доступу: <http://otp-journal.com.ua/index.php/2307-4507/article/viewFile/69700/64911> [Дата звернення 26 травня 2019].
575. Юдин, Э. Г. 1997. *Методология науки. Системность. Деятельность*. Москва: Эдиториал УРСС.
576. Юревич, М., 2011. Гра як стратегія вивчення іноземних мов (на матеріалі досліджень польських мовознавців). *Київські полоністичні студії*. Т. 18, с. 414-416.
577. Юсеф, Ю. В., 2013. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Педагогічний процес: теорія і практика*, [online] 3, с. 187-194. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_22 [Дата звернення 20 травня 2019].
578. Ягоднікова, В. В., 2008. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. *Секція «Педагогічні науки»*, [online] 5. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm [Дата звернення 06 травня 2019].
579. Яківчек, Р. В., Гуцуляк, Н. М., 2013. Комунікативна компетентність студентів вищого навчального закладу. *Інноваційна діяльність та дослідно-експериментальна робота в сучасній освіті*. [online] Режим доступу: <http://iprobuk.cv.ua/images> [Дата звернення 06 квітня 2019].
580. Яковенко, Т., 2011. Соціальне буття людини: від нестабільності до сталості. *Вісник Львівського університету. Серія філософія*, вип.14, с. 64-70.
581. Яковлева, М. В., 2011. Психология межкультурной коммуникации как новая образовательная дисциплина в современных условиях обучения. *Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*, № 1, с. 90-94.
582. Яковлева, О. В. 2013. Мовне середовище у контексті процесів трансформації та глобалізації. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, №54, с. 57-68.
583. Яковлюк, І. В., 2000. *Соціальна держава: питання теорії і шляхи її становлення*. Кандидат наук. Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого.
584. Якуба, О. О. 1996. *Социология*. Харьков: Издательство «Константа».

585. Яременко, Л., 2014. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*, №3, с. 69-74.
586. Ярмаченко, М. Д. ред., 2000. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
587. Ярошинська, О. 2011. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади і перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 4. Ч. 1., с. 104-109
588. Ярская-Смирнова, Е. 1999. *Профессиональная этика социальной работы: учебник*. Москва: КЛЮЧ-С.
589. Ярцева, В. Н. 1990. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
590. Ясвин, В. А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
591. Ясперс, К. 2013. *Духовная ситуация времени*. Москва: Издательство АСТ.
592. Яценко, Т. С., 1993. *Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: книга для вчителя*. Київ: Освіта.
593. Ящук, С. М., 2018. *Педагогічна взаємодія як важлива складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства*. [online] Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8747/1/> [Дата звернення 16 квітня 2019].
594. Antommatei, Pierre, 2002. *La formation des policiers*. Pierre Antommatei: Web-сайт/caim.info. [online] Available at: <http://www.caim.info/revue-pouvoirs-2002-3-page-57.htm> [Accessed 11 April 2019].
595. Arntz, R., 1997. Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die "kleinen" Sprachen Europas. *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch für europäische Sitolinguistik*, № 11, S. 166-177.
596. Atkinson, J. W., Raynor, J. O. 1974. *Motivation and achievement*. Washington DC: Winston & Sons.
597. Bachman, L. F., Plamer, A. S., 1982. The construct validation of some Compponents of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*. Vol. 16. № 3, pp. 449–465.
598. Beaugrande, R. de. 1991. *Linguistic Theory: The discourse of Fundamental Works*. London: Longmans.
599. Betyna, M., 2017. Motywacja studentów do nauki języka obcego na przykładzie studentów kierunków mesycznych. *Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów UKW*, [online] 4, s. 69-83. Available at: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/4559/> [Accessed 14 May 2019].

600. Bilsky, Wolfgang, Koch, Mareike, 2000. On the content and structure of values: Universals or methodological artefacts? *Wilhelms-Universitat: Munster press*. [online] Available at: <https://www.psy.uni-muenster.de> [Accessed 10 May 2019].
601. Blanke, D., 2001. Sprachenpolitik in Europa. *Interlinguistische Informationen*. Beiheft 6, S. 85-105.
602. Bloom, B. S., 1984. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longman.
603. Broudy, Harry S. 1967. *Philosophy of education: an organization of topics and selected sources*. Urbana, Chicago and London: University of Illinois Press.
604. Brunner, J. J. 2010. *Toward a Theory of Institution Cambridge*. Cambridge: Cambridge U P.
605. Canal, M., Richards, J. and Schmidt, R. (eds.), 1983. From Communicative Competence to Communicative *Language Pedagogy*. *Language and Communication*, pp. 2-27.
606. Carr, W., 2004. Philosophy and education. *Journal of Philosophy of education*, vol. 38.
607. Centrum Języków Obcych, 2019. [online] (Ostatnia modyfikacja: piątek, 22 listopada 2019) Available at: <http://sjo.up.krakow.pl/?q=strona%20g%C5%82%C3%B3wna> [Accessed 14 April 2019].
608. Chomsky, N. 1997. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.T.T. Press.
609. Coats, J., Gray, M., 2012. The environment and social work: An overview and introduction. *International Journal of Social Welfare*. Vol. 21(3), pp. 230–238.
610. Coste, D., North B., Sheils, T., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
611. *Creativity Handbook. Building connections, drawing inspirations and exploring opportunities as individuals and groups*. 2017. Berlin: MitOst Editions.
612. D'Angelo, Andrea, M., 2001. Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 29, [online] 2, pp. 83-87. Available at: <http://www.content/120nl69m37352377/fulltext.pdf> [Accessed 25 April 2019].
613. David, Newby, Rebecca, Allan, Anne-Brit, Fenner, Barry, Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
614. Dijk, T. A., van. 1977. *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London-New York: Longman.

615. Drinkwater, N. 2008. Games & activities for primary modern foreign languages. Harlow – New York: Pearson Longman.
616. Education: Moving into the New Era. 1990. *Conservative Research Department: Politics Today*, №10, pp. 265-279.
617. Fodly, E. G., Buckeley, T. R. 2014. *The Color Bind: Talking (and Not Talking) About Race at Work*. New York: Russel Sage Foundation.
618. Germain, C. B., Gitterman, A. 1980. *The Life Model of Social Work Practice*. New York: Columbia University Press.
619. Gollnick, Donna M., Chinn, Philip C., 2009. Multicultural Education for Exceptional Children, [online] 498. Available at: <http://www.tolerance.org/magazine/number-36-fall2009/colorblindness-new-racism> [Accessed 6 April 2019].
620. Gruba, P., Hinkelman, D. 2012. *Blended Technologies in Second Language Classrooms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
621. Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns. B. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
622. Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie*. [online] Available at: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf> [Accessed 21 May 2019].
623. Harley, T. A. 2001. *The psychology of the language: From data to theory*. Second edition. N.Y.: Psychology Press.
624. Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
625. Heidegger, M., 1989. Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Anzeige der hermeneutischen Situation. *Dilthey-Jahrbuch*, 6, S. 235-274.
626. Heidegger, Martin 1977. *Basic Writings*. San Fransisci: Harper.
627. *Holistic Learning – Planning experiential, inspirational and participatory learning processes*. 2016. Berlin: MitOst Editions.
628. Hufeisen, B., 2007. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen in deutschsprachigen Ländern. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, S. 92-95.
629. Hutmacher, W., 1997. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Strasbourg .*Council for Cultural Cooperation (CDCC)*. [online] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> [Accessed 19 May 2019].
630. Hymes, D., 1979. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, pp. 5-27.
631. International Standard Classification of Occupations. ISCO-08, 2012. [online] 1. Available at: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--->

- dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf [Accessed 25 May 2019].
632. Istridis, D. 1994. *Social Policy: Institutional Context of Social Development and Human Services*. Calif.: Pacific Grove.
633. Janowska, I. 2013. *Perspektywa zadania w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
634. Johnston, H. N., 1992. The universities and competency-based standards. *Higher Education and the Competency Movement*, pp. 12-34.
635. Jurkowska, M., 2018. Jak ocenić poziom znajomości języka obcego? *ESOKJ w teorii i w praktyce*. [online] Available at: <https://woofla.pl/jak-ocenic-poziom-znajomosci-jezyka-obcego-esokj-w-teorii-i-w-praktyce/> [Accessed 16 May 2019].
636. Kalyanpur, M., Harry, B. 1999. *Culture inspecial education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore, MD: Brookes.
637. Kierstead, F. D., Wagner, P. A. 1993 *The Ethical, Legal and Multicultural Foundations of Teaching*. Madison (Wisc.), Indianapolis (Ind.), Melbourne (Australia), Oxford (England): Brown & Benchmark Publishers.
638. Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
639. Kucharczyk, R., 2013. Normy europejskie w polskiej edukacji językowej. „*Języki Obce w Szkole*”, №. 1, s. 64-69.
640. Langacker, R. W., 2006. Introduction to Concept, Image, and Symbol. *Cognitive linguistics: basic readings*. V. 34, pp. 29-67.
641. Lau, G., Gauß, R. 1994. *Sprachpolitik auf üernationaler Ebene. Interkulturelle Bildung. Lernen kennt keine Grenzen*. Wien: Jugend und Volk Verlag.
642. Lindholm-Leary, K. 2001. *Theoretical and conceptual foundations for dual language education programs*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
643. Luchtenberg, S., 2005. Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*. Vol. 4, № 1, pp. 31-55.
644. Mackiewicz, W., 2002. Sprachenpolitik in Europa. *Diakonie Dokumentation*. № 4, S. 18-23.
645. Malá, E., 2009. Jazyková a interkultúrna dimenzia v procese internacionalizácie vzdelávani. *Ianua ad Linguas Hominesque Reserata II*. Paríž: Asiathèque. – Maison des Langues du Monde, s. 100-123.
646. Martynenko, S., 2018. Pedagogical modeling of educational environment of the university under the conditions of European integration. *Освітній простір України*, [online] 14, pp. 22-30. Available at: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/view/3539/3621> [Accessed 6 May 2019].

647. Miège, B. 1989. *La société conquise par la communication*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
648. Miège, B. 1995. *La pensée communicationnelle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
649. Miller, S. E., Hayward, R. A., Shaw, T. V., 2012. Environmental shifts for social work: A principles approach. *International Journal of Social Welfare*. Vol. 21(3), pp. 270-277.
650. Morson, G., 1990. *Mikhail Bakhtin Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
651. Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., Wesselin, R., 2010. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*, S.189-204.
652. Pavelkiv, K. M., 2018. Competence approach to foreign language training of future specialists of social sphere. *Proceedings of the Third International Conference of European Academy of Science*. Bonn, Germany, pp. 121-122.
653. Pearce, J., 1994. *Cases in Strategic Management*. Illinois. Boston, Massachusetts, Sydney, Australia.
654. Platzer, H., 2006. Englische Kompetenz unter erstsemestrigen Wirtschaftsstudentinnen: Eine empirische Untersuchung. *AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*. Band 31. Heft 2, S. 209-236.
655. Role of the universities in the Europe of knowledge. 2003. *Commission of the European Communities*. Brussels.
656. Rosengren, Ê. Å., 1993. From field to frog ponds. *Journal of communication*, 43 (3).
657. Sejko, Natalia, 2017. The time as a social and pedagogical concept. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy*, Nr2. T.29, pp. 183-192.
658. Sharma, P., Barrett, B. 2007. *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan.
659. Smith, Philip., G. 1965. *Philosophy of education: introductory studies*. New York, Evanston and London.
660. Smolik, M., Trzcińska, B., 2011. Zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych a Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. *Prezentacja podczas seminarium: Odnoszenie egzaminów językowych do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*, Warszawa, 28 kwietnia 2011. [online] Available at: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/newsy/01.pdf> [Accessed 6 May 2019].
661. *Steps toward action – Empowerment for self-responsible initiative*. 2016. Berlin: MitOst Editions.

662. Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
663. Sternberg, R. J., 1985. General Intellectual Ability. *Human Abilities by R. J. Sternberg*, pp. 5-31.
664. Szczęk, J., Kałasznik, M., 2017. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w kształceniu filologicznym – diagnoza i perspektywy. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. Z. XIII, s. 105-118.
665. Technical assistance guide for developing and using competency models — one solution for the work force development system, 2012. [online] Available at: http://www.careeronestop.org/CompetencyModel/pyramid_definition.aspx#tier1 [Accessed 27 April 2019].
666. Thomas, K. W. 1976., Conflict and conflict management. *Handbook in industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, pp. 889-935.
667. Titmuss, R. M. 1974. *Social Policy: an Introduction*. London: George Allen&Unwin.
668. Uniwersytet Gdański, 2005. *Protokół z posiedzenia Senatu UG w dniu 24 lutego 2005.* [online] Available at: http://www.ug.edu.pl/pl/dz_org/senat/protokoly2005/luty.htm [Accessed 13 May 2019].
669. Van Ek, J. A. and Trim, J. L. M. 2007. *Waystage 1990. Council of Europe . Conseil de L'Europe*. New York: Cambridge University.
670. Wax, M., 1993. How Culture Misdirects Multiculturalism. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(2), pp. 99-115.
671. Wilensky, Harold L., Lebeaux, Charles N. 1958. *Industrial Society and Social Welfare*. New York: Free Press.
672. Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, 2018. *Nauczanie języków obcych w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*. [online] Available at: <https://wsiz.rzeszow.pl/uczelnia/jednostki-wsiiz/centrum-jezykow-obcych/lektorat/> [Accessed 20 April 2019].
673. Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 2006. *Stanowisko dotyczące projektów standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów*. [online] Available at: <http://uranos.cto.us.pl> [Accessed 3 April 2019].
674. Zawadzka, E. 2009. *Różne modele oceniania i ich wpływ na efekt uczenia się*. Kraków, 13 s.

ДОДАТКИ**Додаток А**

Анкета
визначення ролі іншомовної підготовки
у навчальній діяльності студентів
(авторська адаптація опитувальника О. Е. Можаровської)

Оберіть той варіант відповіді, який підходить вам якнайкраще.

1. Чи потрібна Вам іноземна мова в майбутній професійній діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) Ваш варіант: _____ .

2. Що стимулює Вас вивчати іноземну мову?

- а) вимоги викладачів;
- б) бажання отримувати хороші оцінки;
- в) для майбутньої професійної реалізації;
- г) Ваш варіант: _____ .

3. Чи є у Вас можливість спілкуватися іноземною мовою в повсякденному житті?

- а) так, час від часу;
- б) так, постійно;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

4. Чи читаєте Ви іноземну літературу?

- а) так, час від часу;
- б) так, постійно;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

5. Чи користуєтеся Ви іноземними інтернет-джерелами?

- а) так, час від часу;
- б) так, постійно;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

6. Чи дивитеся Ви кінофільми іноземною мовою?

- а) так, час від часу;
- б) так, постійно;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

7. Яке місце Ви відводите іншомовному спілкуванню в майбутній професійній діяльності?

- а) визначальне для побудови кар'єри;
- б) основне для професійної самореалізації;
- в) другорядне та залежне від обставин;
- г) Ваш варіант: _____ .

8. Чи отримуєте Ви задоволення від вивчення навчальних дисциплін іноземною мовою?

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

9. Чому Ви віддаєте перевагу як меті вивчення іноземної мови?

- а) розумінню усної мови на слух та при читанні;
- б) усному та письмовому спілкуванню іноземною мовою;
- в) вільному володінню мовою для професійних цілей;
- г) Ваш варіант: _____ .

10. Чи активні Ви на заняттях з іноземної мови?

- а) так, час від часу;
- б) так, постійно;
- в) ні;
- г) Ваш варіант: _____ .

11. Які форми роботи на заняттях Вам подобаються найбільше?

- а) індивідуальна робота з фахово орієнтованими текстами;
- б) ділові дискусії;
- в) робота в парах або малих групах;
- г) ігрові форми роботи;
- д) Ваш варіант: _____ .

12. Чи готові Ви використовувати іншомовні компетентності для вирішення професійних проблем?

- а) так;
- б) ні;
- в) Ваш варіант: _____ .

Дякуємо за участь!

**Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності
майбутніх фахівців соціальної сфери
(М. Г. Пірожкова, адаптована автором)**

Прочитайте твердження та відзначте ті, які є для Вас головними:

1. Навчаюся, оскільки хочу бути розумною, освіченою та статусною людиною.
2. Навчаюся, тому що хочу розуміти соціальні закони.
3. Навчаюся, бо хочу бути хорошим фахівцем соціальної сфери.
4. Навчаюся, бо хочу подобатися викладачам та бути успішним студентом.
5. Навчаюся, бо це бажання моїх батьків.
6. Навчаюся, тому що освічені люди з широким світоглядом є лідерами в компаніях.
7. Навчаюся, бо хочу бути найуспішнішим на спеціальності.
8. Навчаюся, бо хочу бути кращим за інших.
9. Навчаюся, бо мені подобається спілкування з одногрупниками.
10. Навчаюся, бо хочу бути цікавим іншим людям.
11. Навчаюся, бо мені подобаються викладачі.
12. Навчаюся, бо не хочу засмучувати батьків.
13. Навчаюся, бо хочу допомагати соціально виключеним людям.
14. Навчаюся, бо хочу бути корисним іншим людям.
15. Навчаюся, бо не хочу підводити свою академічну групу та одногрупників.
16. Навчаюся, бо це важливо моїм батькам.
17. Навчаюся, бо не хочу відставати від інших.
18. Навчаюся, бо мені подобаються соціальні науки.
19. Навчаюся, бо мені подобається інтелектуальна праця.
20. Навчаюся, бо мені подобається вирішувати складні та дискусійні завдання.
21. Навчаюся, бо я люблю дізнаватися нове.
22. Навчаюся, бо мені подобається робити відкриття.
23. Навчаюся, бо мені цікаві таємниці суспільного життя.
24. Навчаюся, бо хочу влаштуватися на прибуткову посаду.

Твердження відображають основні групи навчальних мотивів, що відповідають окремим типам спрямованості особистості:

- Особисті (1, 2, 3);
- Особисті егоїстичні (24, 4, 5);
- Особисті престижні (6, 7, 8);
- Комунікативні (9, 10, 11);

- Альтруїстичні (12, 13, 14);
- Групові (15, 16, 17);
- Праксичні (18, 19, 20);
- Пізнавальні (21, 22, 23).

Аналіз зроблених студентами виборів дозволяє дійти висновку про переважання мотивів навчальної діяльності та спрямованості особистості (особистої, суспільної, ділової).

Додаток В

**Методика «Мотивація професійної діяльності»
(К. Замфір в модифікації А. Реана)**

<i>Мотиви професійної діяльності</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до кар'єрного росту					
3. Прагнення допомагати іншим, здійснення волонтерської діяльності					
4. Прагнення перебувати у стабільному й безпечному стані.					
5. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
6. Потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших					
7. Задоволення від безпосереднього процесу й результату роботи					
8. Можливість найбільш повної самореалізації в обраній сфері діяльності					

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації відповідно до ключів:

$$ВМ = (п. 7 + п. 8) / 2$$

$$ЗПМ = (п. 1 + п. 2 + п. 6) / 3$$

$$ЗНМ = (п. 3 + п. 4 + п. 5) / 2$$

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою співвідношення трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

Додаток Г

**Тест «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища»
(Л. В. Янковського, адаптований Ю. М. Рябовою)**

Якщо Ви погоджуєтесь із твердженням, позначте його знаком “+”, якщо ні – знаком “-”, якщо певне твердження вас не стосується, позначте його знаком “0”.

1. Мені подобається знайомитися з представниками різних національностей.
2. У мене є близькі люди серед представників інших національностей.
3. У представників всіх національностей завжди однакові проблеми.
4. Я сам винен у своїх проблемах.
5. Я із задоволенням вивчаю інші мови.
6. Якщо я потраплю в біду, то завжди можу розраховувати на допомогу.
7. На некваліфікованій роботі людина втрачає повагу знайомих.
8. Люди, які матеріально забезпечені, завжди добріші.
9. Я розраховую тільки на власні сили.
10. Я проводжу вільний час так, як мені хочеться.
11. Мені достатньо тієї уваги й тієї турботи, яку мені приділяють.
12. У мене є бажання переїхати в іншу країну.
13. Я вірю в майбутнє.
14. Я постійно стурбований своїм матеріальним становищем.
15. Я частіше буваю задоволеним, ніж навпаки.
16. Я вибитий із колії.
17. У нашій сім'ї багато проблем.
18. Мені подобається місцева природа.
19. Я уявляв\уявляла собі життя таким, яким воно виявилось насправді.
20. Люди часто розчаровують мене.
21. Мені подобається бувати у місцях, де я ніколи не бував\бувала.
22. Я дотримуюсь релігійних свят.
23. Деколи я не поважаю себе.
24. Я із задоволенням буду працювати в будь-якому місці при умові високої заробітної плати.
25. Упродовж останнього часу я почуваю себе гірше.
26. Я думаю, що кожен повинен піклуватися про іншого.
27. Деколи ми з друзями проводимо вільний час разом.
28. Мені не хочеться, щоб про моє становище знали мої рідні.
29. Я добре почуваюся серед людей іншої національності.
30. Я не відчуваю матеріальних труднощів.
31. Багато хто живе гірше, ніж міг би.
32. Найкраще нікому не довіряти.

33. У мене мало вільного часу.
34. У мене є відчуття внутрішньої скованості.
35. Я завжди керуюсь почуттям обов'язку, яке виховали в мене з дитинства.
36. Я більше люблю подорожувати з друзями, аніж із родичами.
37. Я працюватиму за спеціальністю, навіть коли мені для цього буде потрібно багато часу.
38. Я проти подачі милостині.
39. Матеріальні блага – найголовніше в житті.
40. Я цікавлюсь подіями, які відбуваються в світі.
41. Я рідко втомлююсь на роботі.
42. Я байдужий до релігії.
43. Я люблю згадувати про минуле.
44. Люди інших національностей переважно мені подобаються.
45. Релігійна людина більш моральна.
46. Майбутнє не залежить від мене.
47. Я залюбки знайомлюся з людьми інших національностей.
48. Світом править справедливість.
49. Я люблю свята.
50. Якщо ти гарний спеціаліст, то роботу можна знайти без проблем.
51. Я активний\активна, енергійний\енергійна, ініціативний\ініціативна.
52. Мені недостатньо знань, щоб працювати за бажаною спеціальністю.
53. Я почуваю себе захищеним\захищеною.
54. Я вважаю, що світ повинен бути без кордонів.
55. Час від часу я себе почуваю нікому не потрібним\потрібною.
56. Моє щоденне життя наповнене цікавими справами.
57. Мені допомагають мої близькі.
58. Наша сім'я завжди дотримувалась релігійних переконань.
59. При певних обставинах я готовий\готова повернутись назад.
60. Я ніколи не розпочинаю розмову першим\першою.
61. Інколи мене дратують представники іншої національності.
62. Я порекомендував\порекомендувала би своїм близьким бути добрішими до оточуючих.
63. Я роблю те, що мені не подобається.
64. Мої почуття і ставлення до навколишніх стають більш зрілими.
65. Якщо я відчуваю певні труднощі, то з легкістю запитую поради.
66. Я контролюю свою поведінку відповідно до норм.
67. Я відчуваю неприязнь до того, що мене оточує.
68. Я цікавлюсь подіями, які відбуваються в інших країнах.
69. У мене немає близької людини.
70. Я хотів\хотіла би змінити місце роботи.

71. Невдахи повинні, насамперед, звинувачувати себе.
72. Мене не хвилює, хто якої національності.
73. Рівень моїх знань і досвіду вищий, ніж той, який мені необхідний.
74. Деколи мені недостатньо спілкування.
75. Інколи мені нічим зайнятись.
76. Усі мають однакові можливості досягти матеріального благополуччя.

Шкала адаптивності

- + : 2, 6, 21, 29, 22, 44, 47, 52, 57, 59, 60, 76.
- : 9, 26, 28, 35, 36, 37, 40, 48, 50, 51, 54, 56, 64, 72.

Шкала конформності

- + : 1, 5, 8, 10, 13, 27, 38, 53, 55, 63, 65, 66, 75.
- : 3, 4, 12, 15, 18, 19, 30, 45, 46, 49, 54, 62, 67.

Шкала відчуженості

- + : 7, 11, 17, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 43, 61, 68, 69, 75, 74.
- : 14, 16, 20, 34, 38, 39, 41, 42, 58, 63, 70, 71, 73.

При збігу з ключем за кожне твердження нараховується 1 бал, при розбіжності – 0 балів (відповідь «це мене не стосується» не враховується).

За кожною шкалою бали підсумовуються і визначається рівень адаптації:

- Низький – менш як 6 балів,
- Середній - від 6 до 12 балів,
- Високий - сума балів перевищує 12.

Далі визначається переважаючий тип адаптації з трьох можливих варіантів: адаптивний, конформний, відчужений.

Додаток Д

Тест-опитувальник соціально-комунікативної компетентності

Якщо ви згодні із твердженням, поданим нижче, зазначте поруч цифру 1, якщо не згодні – зазначте 0.

1. Якщо в розмові несподівано виникає велика пауза, мені часто нічого не спадає на думку, щоб врятувати ситуацію.
2. Мені прикро, що інші більш щасливі, ніж я.
3. Мені приємно, якщо я повинен\повинна висловлювати свою думку з якоїсь справи, не знаючи, що інші думають про це.
4. Я швидко втрачаю самовладання, але також швидко знову беру себе в руки.
5. Людина з неясною або гугнявою вимовою дратує мене.
6. На вечірці, в колі малознайомих людей я можу зробити так, щоб вечір був вдалим.
7. Я ще не досягдосягла тієї посади, на яку заслуговую за результатами моєї роботи.
8. Я ніяковію, коли мене представляють відомому діячеві, бо не знаю, що він про мене подумає.
9. Я можу так розізлитися, що, наприклад, б'ю посуд.
10. Я часто пасую перед труднощами ще раніше, ніж візьмуся за справу.
11. У відпустці я рідко знайомлюся з іншими людьми.
12. Я не люблю бути в центрі уваги.
13. Якщо я сам\сама не можу прийняти рішення з важливого особистого питання, то дію за порадою шанованої людини старшого віку.
14. Якщо я лютую, то розряджаюся, виконуючи таку фізичну роботу, як, наприклад, рубання дров.
15. Я надаю велике значення тому, що інші про мене думають.
16. Мені легше тоді, коли мені кажуть, що потрібно зробити, ніж у тому випадку, коли я сам\сама маю керувати.
17. Мені важко подружитися з ким-небудь.
18. У більшості випадків я завжди бачу спочатку хороші сторони людини або її справи.
19. Приймаючи рішення, я спокійно зважую всі «за» чи «проти».
20. Час від часу я втрачаю терпіння й лютую.
21. Я із задоволенням беруся за такі завдання, стосовно яких інші люди перебувають у моєму підпорядкуванні.
22. Я легко відмовляюся від наміру, якщо інші про це невисокої думки.

23. У компанії я можу невимушено розмовляти з людьми, яких я ніколи не бачив\бачила.
24. У мене немає справжніх друзів.
25. Я часто бачу спочатку погані або слабкі сторони людини чи справи.
26. Мені було б приємно, якби інші захоплювалися мною.
27. У мене часто буває поганий настрій.
28. Мені краще, якщо я можу приєднатися до думки інших.
29. В цілому я спокійний\спокійна і мене нелегко вивести з себе.
30. У мене рідко бувають гості.
31. Я відчуваю себе обділеним\обділеною, коли інших підвищують за посадою.
32. У вирішальних ситуаціях часто внутрішній неспокій змушує мене приймати швидке рішення.
33. Я приєднуюся до думки мого трудового колективу, як правило, лише тоді, коли більшість її схвалить.
34. Мене рідко запрошують у гості.
35. Як правило, я ставлюся до людей скептично й недовірливо.
36. Я із задоволенням ходжу на карнавал або інші веселі свята.
37. Найчастіше я впевнено дивлюсь у майбутнє.
38. На виробничих нарадах я охочіше приєднуюся до думки керівництва.
39. В дорозі я майже ніколи не розмовляю з супутником.
40. Мене пригнічує, якщо я повинен\повинна відкладати прийняті рішення.
41. Я охоче даю вказівки.
42. Якщо в моєму трудовому колективі виникають розбіжності, я тримаюся осторонь.
43. Якщо я сильно розгніваюся, то часто втрачаю самовладання.
44. Найчастіше я відчуваю, що життя варте того, щоб жити.
45. Я охоче проводжу своє дозвілля з друзями або в групах за інтересами.
46. Мене турбує та обставина, що я не знаю, що мене чекає в житті.
47. Якщо я добре подумаю, то я скоріше схильний\схильна щось критикувати, ніж визнавати.
48. Мені подобається, коли інші роблять те, що я від них вимагаю.
49. Мені не подобається, коли в книгах чи фільмах дія наприкінці залишається незавершеною або закінчується інакше, ніж я очікував\очікувала.
50. Я – оптиміст\оптимістка.
51. Часто я раптово даю зауваження, які краще було б не вимовляти.
52. Мені важко встановити контакт між людьми, які не знають один одного.
53. Коли я розлючений, то говорю нечувані речі.
54. Я сумую, коли інші веселяться.

55. Найчастіше я вважаю безглуздим переслідувати особисті цілі: все одно все виходить інакше.
56. Я уникаю спілкування з людьми, коли не знаю, що про них можна подумати.
57. У мене немає ніяких особливих інтересів, мені ніщо по-справжньому не приносить задоволення.
58. Часто я не можу впоратися зі своїм роздратуванням і люттю.
59. Я - комунікабельна й відкрита людина.
60. Я прагну перевершувати інших.
61. стосовно інших я чуйний і обов'язковий чуйна і обов'язкова.
62. Я скрізь швидко зав'язую знайомства.
63. Щоденні труднощі часто позбавляють мене спокою.
64. Перш ніж висловлювати свою думку, я спочатку перевіряю, що про це думають інші.
65. Несподіваний гість часто буває для мене недоречним.
66. На посаді, що відповідала б моїм амбіціям, я міг\могла би по-справжньому розгорнути діяльність.
67. Я вважаю, що краще нікому не довіряти.
68. Я можу добре налаштуватися на несподіваний візит.
69. На жаль, я відношуся до тих, хто часто скаженіє.
70. Я рідко буваю в пригніченому, поганому настрої.
71. Я легко втрачаю холодний розсудок, коли на мене нападають.
72. Я думаю, що популярність мене б не обтяжувала.
73. Я можу у всіх сторонах життя знайти щось хороше.
74. Часто я сам\сама відмовляю собі у виконанні бажань, щоб уникнути розчарувань.
75. Я краще примирюся з чимось, ніж дам дійти справі до суперечки чи конфлікту.
76. Я рідко знаходжу потрібні слова, коли мені кого-небудь представляють.
77. Я не люблю кілька разів обмірковувати рішення.
78. Я рідко можу по-справжньому радіти.
79. Мені неважко внести пожвавлення в компанію.
80. Якщо щось мені не вдається, я думаю: "Наступного разу вийде краще".
81. Мені подобається, коли інші просять у мене поради.
82. Я буду краще сам\сама по собі, тоді мені не доведеться розчаровуватися.
83. Я не люблю справ, вирішення яких відкладене на майбутнє й потрібно чекати, як вони будуть розвиватися.
84. При хороших новинах я завжди побоююся, що насправді при більш детальному розгляді все виявиться інакше.
85. До нових колег я можу звикнути через лише тривалий час.

86. Часто я висловлюю погрози, які не сприймаю всерйоз.
87. Коли мене несправедливо критикують, я швидше з цим погоджуюся, ніж захищаюся.
88. Часто я, не подумавши, кажу щось, а потім каюсь.
89. Мене турбує, коли я не знаю точно, що інші про мене думають.
90. Коли на мене навалюються події, на які я не маю впливу, то я сприймаю їх як сюрпризи.
91. Я часто визнаю правоту інших, хоча й не поділяю їх думки.
92. Я радію спілкуванню.
93. Для мене обтяжливо, якщо мій розпорядок дня порушують непередбачені події.
94. Я швидко капітулюю, якщо щось не вдається.
95. Мої будні в цілому цікаві.
96. Непередбачені події найчастіше ставлять мене в ступор.
97. Коли мені хтось щось обіцяє, я побоююся, що це не вийде.
98. Мені не подобається, що я за статусом повинен\повинна виконувати розпорядження людей, які менше за мене розуміються на справі.
99. Незручну ситуацію, в яку хто-небудь потрапляє, я можу обіграти таким чином, що іншим це не кинеється в очі.
100. Часто я нервую через кого-небудь.
101. Я люблю знати заздалегідь, хто буде на званій вечірці, на яку я запрошений\запрошена, і як вона буде проходити.
102. Я уникаю критикувати свого керівника, хоча іноді це необхідно.
103. Мене хвилює, коли в знайомих або друзів, до яких я запрошений\запрошена, я зустрічаю незнайомих людей.
104. Часто я занадто швидко гніваюся на інших.
105. Коли зі мною заговорює незнайома людина, я часто не знаю, що маю сказати.
106. При невдачах я, як правило, побоююся за свій авторитет.
107. Я часто сумніваюся в своїх здібностях.
108. Я охоче став\стала би знаменитістю.
109. Я часто почуваю себе як порохова бочка перед вибухом.
110. Мені неприємно, коли моя друга половина запрошує гостей без мого відома.
111. Коли я отримую нове завдання, то часто думаю, що я його не подужаю.
112. Я охоче розмовляю з іншими людьми, коли випадає можливість.
113. Я не приховую своїх думок.
114. Я думаю, що інші ставляться до мене упереджено.
115. Я охоче починаю щось роити, навіть коли з самого початку невідомо, яким буде результат.

116. Мені подобається, коли мені дають відчути, що без мене не можна обійтися.
117. Я можу втягнути в розмову незнайомих людей.
118. Я спокійно очікую рішення будь-якого питання, навіть якщо воно дуже важливе для мене.
119. Я швидко капітулюю.
120. Порівняно зі зробленою мною роботою я повинен\повинна заслуговувати на більше визнання.
121. Мені важко вести бесіду з незнайомою людиною.
122. Мої почуття легко образити.
123. Перш ніж зайняти позицію щодо якогось питання, я чекаю, поки не дізнаюся думку інших.
124. Найчастіше мені важко спокійно вибрати серед кількох речей або можливостей.
125. Зі знайомими, яких я довго не бачив\бачила, я неохоче заговорюю першим\перша.
126. Я схильний\схильна під час суперечки говорити голосніше, ніж зазвичай.
127. Найчастіше я дотримуюся прислів'я: «Сміливість міста бере».
128. Я охоче увійшов\увійшла би в коло людей, які приймають важливі рішення.
129. Я схильний\схильна до того, щоб або швидко засуджувати, або захищати людей.
130. Якби я міг\могла повторити своє становлення, то я швидше досяг\досягла би того становища, до якого я ще не можу досягнути на сьогодні.
131. Я можу пригадати, що одного разу так розлютився\розлютилася, що першу-ліпшу річ готовий ув\готова ула розгризти чи розбити.
132. Я, як правило, дотримуюся принципу «спочатку подумай, потім зроби».
133. Я маю більше робити для того, щоб мати те визнання, якого я заслуговую.

1. Соціально-комунікативна незграбність (СКН): 1+, 6, 11+, 17+, 23-, 24+, 30+, 34+, 36-, 39+, 45-, 52+, 59-, 61 -, 62-, 65+, 68-, 76+, 79-, 85+, 92-, 99-, 103+, 105+, 110+, 112-, 117-, 121+, 125+ (всього 29 питань).

2. Нетерпимість до невизначеності (НН): 5+, 8+, 13+, 19-, 32+, 40+, 46+, 49+, 56+, 77+, 83+, 89+, 90-, 93+, 96+, 101+, 115-, 118-, 124+, 129+, 132- (21 питання).

3. Надмірне прагнення до конформності (К): 3-, 15+, 16+, 22+, 28+, 33+, 38+, 42+, 64+, 75+, 87+, 91+, 102+, 113 -, 123+ (15 питань).

4. Підвищене прагнення до статусного зростання (ПСЗ): 2+, 7 +, 12-, 21+, 26+, 31+, 41+, 48+, 60+, 66+, 72+, 81+, 98+, 106+, 108+, 116+, 120+, 128 +, 130+, 133+ (20 питань).

5. Орієнтація на уникнення невдач (УН): 10+, 18-, 25+, 27+, 35+, 37-, 44-, 47+, 50-, 54+, 55+, 57+, 67+, 70 -, 73-, 74+, 78+, 80-, 82 +, 84+, 94+, 95-, 97+, 107+, 111+, 114+, 119+, 127- (28 питань).

6. Фрустраційна інтолерантність (ФІ): 4 +, 9+, 14+, 20+, 29-, 43+, 51+, 53+, 58+, 63+, 69+, 71+, 86+, 88+, 100+, 104+, 109+, 122+, 126+, 131+ (20 питань).

Додаток Е

**Самооцінка рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери
(Н.М. Самборська, адаптація автора)**

Оцініть за 5-ти бальною шкалою від 1 до 5, де 1 - найнижчий бал, 5 - найвищий представлені нижче показники іншомовної компетентності залежно від того, наскільки вони вас характеризують.

1. Мотиваційно-аксіологічний компонент іншомовної компетентності

№	Показник	1	2	3	4	5
1.1.	Я маю стійкі позитивні наміри щодо професійного самовдосконалення під час навчання					
1.2.	Я систематично опрацьовую соціальну, психолого-педагогічну, фахову літературу					
1.3.	Я наполегливий\наполеглива у формуванні іншомовної компетентності					
1.4.	Я маю стійкі інтереси до комунікацій у фаховій соціальній сфері					
1.5.	Я прагну використовувати власний досвід спілкування для вирішення ситуацій ефективної взаємодії під час навчання та поза ним					
1.6.	Я зацікавлений\зацікавлена у вивченні іноземної мови					
1.7.	Мене цікавлять інтерактивні методи навчання під час вивчення іноземної мови					
1.8.	Мені цікаво брати участь у тренінгах з розвитку іншомовної компетентності					
1.9.	Я хочу досягнути високих професійних результатів					
1.10.	Мені цікаві самовдосконалення та самоосвіта в соціальній сфері					
1.11.	Я завжди знайомлюся з сучасними соціальними технологіями, що реалізуються за кордоном і в Україні					

2. Когнітивний компонент іншомовної компетентності

№	Показник	1	2	3	4	5
----------	-----------------	----------	----------	----------	----------	----------

2.1.	Я знаю основні фахові поняття і терміни іноземною мовою					
2.2.	Я обізнаний\обізнана щодо комунікативного процесу в соціальній сфері					
2.3.	Я розумію специфіку професійної комунікації фахівців соціальної сфери					
2.4.	Я знаю особливості монологічної та діалогічної, вербальної й невербальної взаємодії з клієнтами та соціальними партнерами					
2.5.	Я розумію власні можливості в подоланні комунікативних бар'єрів					
2.6.	Я знаю етичні норми спілкування в соціальній сфері					
2.7.	Я усвідомлюю рівень своєї іншомовної компетентності					
2.8.	Я розумію значення рідної та іноземної мови для побудови кар'єри					
2.9.	Я ціную вивчення іноземної мови як можливість розвинути іншомовну компетентність					
2.10.	Я прагну до міжособистісних і професійних комунікацій іноземною мовою					
2.11.	Я намагаюся додатково вивчати іноземну мову для зростання своєї іншомовної компетентності					

3. Діяльнісно-поведінковий компонент іншомовної компетентності

№	Показник	1	2	3	4	5
3.1.	Я орієнтуюся в різних ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії іноземною мовою					
3.2.	Я здатний\здатна до ефективної іншомовної комунікації в процесі навчання					
3.3.	Я вмію ефективно вирішувати навчальні проблеми із застосуванням ІКТ					
3.4.	Я здатний\здатна організовувати діалогічну взаємодію під час вивчення іноземної мови					
3.5.	Я вмію застосовувати знання про комунікацію на практиці					
3.6.	Я демонструю на практиці здатність долати комунікативні бар'єри					
3.7.	Я вмію розпізнавати приховані цілі та мотиви					

	учасників спілкування					
3.8.	Я вмію аргументувати та переконувати співрозмовників					
3.9.	Я здатний\здатна проводити дискусії та диспути на заняттях					
3.10.	Я вмію розв'язувати професійно орієнтовані комунікативні ситуації					
3.11.	Я застосовую знання іноземної мови для вирішення навчальних і професійно орієнтованих завдань					

4. Рефлексивний компонент іншомовної компетентності

№	Показник	1	2	3	4	5
4.1.	Я адекватно оцінюю рівень своєї іншомовної компетентності					
4.2.	Я здатний\здатна аналізувати своїх сильні та слабкі сторони в ситуаціях соціальної взаємодії					
4.3.	Я вмію виявляти власні помилки та невдачі в спілкуванні та виправляти їх					
4.4.	Я здатний\здатна адекватно оцінити стосунки з іншими студентами й викладачами					
4.5.	Я вмію інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку партнерів по спілкуванню					
4.6.	Я вмію коригувати власну поведінку залежно від ситуації спілкування					
4.7.	Я розумію гуманітарний зміст комунікацій у соціальній сфері					
4.8.	Я знаю свої слабкі сторони в комунікаціях іноземною мовою та намагаюся їх компенсувати					
4.9.	Я розумію важливість іншомовної компетентності для соціально-професійної реалізації					
4.10.	Я відстежую ефективність різних форм і методів при вивченні іноземної мови					
4.11.	Я прагну розвивати свою іншомовну компетентність через участь у додаткових освітніх заходах					

Анкета ролі іншомовної компетентності в соціальній сфері**(автор – О. Можаровська, модифікація автора)**

1. Якщо на роботі Вам запропонують кращу посаду, в обов'язки якої входить спілкування іноземною мовою, Ви...

- а) погоджуся, оскільки володію іноземною мовою;
- б) погоджуся, але доведеться попрацювати, щоб покращити рівень своєї іноземної мови;
- в) відмовлюся, оскільки не зможу спілкуватися іноземною мовою.
- г) Ваш варіант.

2. Чи доводиться Вам розмовляти іноземною мовою у професійній діяльності?

- а) так, часто;
- б) так, час від часу;
- в) ні, ніколи;
- г) потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів.

3. Чи використовуєте Ви іноземну мову для організації соціального партнерства?

- а) так, часто;
- б) так, час від часу;
- в) ні, ніколи;
- г) потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів.

4. Чи доводиться Вам читати іноземною мовою в професійній діяльності?

- а) так, часто;
- б) так, час від часу;
- в) ні, ніколи;
- г) потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів.

5. Що Ви найчастіше читаєте іноземною мовою?

- а) наукові статті;
- б) результати соціальних досліджень;
- в) фахову літературу із соціальних технологій;
- г) новинки на Інтернет-ресурсах;
- д) нічого;
- е) Ваш варіант.

6. Чи доводиться Вам сприймати іноземну мову на слух в професійній діяльності?

- а) так, часто;
- б) так, час від часу;
- в) ні, ніколи;
- г) потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів.

7. Чи доводиться Вам писати іноземною мовою в професійній діяльності?

- а) так, часто;
- б) так, час від часу;
- в) ні, ніколи;
- г) потреба існує, але вона реалізується за допомогою перекладачів.

8. Якими були б Ваші дії, якщо Вам знову довелося би вчити іноземну мову в університеті?

- а) доклав\доклала би максимальних зусиль для вивчення іноземної мови;
- б) я й так добре володію іноземною мовою;
- в) звернув\звернула би увагу на вивчення професійної лексики та граматики;
- г) звернув\звернула би увагу на письмове мовлення;
- д) Ваш варіант.

9. Чи використовуєте Ви додаткові ресурси для підвищення або збереження рівня Вашої іншомовної компетентності?

- а) так, постійно вивчаю мову в додатковій системі освіти;
- б) так, постійно вивчаю мову через літературу та Інтернет-ресурси;
- в) так, час від часу думаю взятися за вивчення іноземної мови більш поглиблено;
- г) ні, у мене не має мотивації до вивчення іноземної мови;
- д) Ваш варіант.

**Бланк аналізу
результатів кейс-навчання у соціальній сфері
(автор – Н. Павлик, модифікація автора)**

Зміст кейсу:

1. Empowerment for civic action (Development of Civic Competencies in the Theodor-Heuss-Kolleg By Nils-Eyk Zimmermann, MitOst)

The education program Theodor-Heuss-Kolleg empowers young adults to take responsibility and work for the common good, and to take part in decision-making processes that involve the use of social resources and initiate social change. To this end, we have developed a four-step empowerment concept that takes participants' individual visions, capacities, and social contexts seriously.

We use a curriculum that spans several months and includes one-week seminars that take place outside of the local environment, targeted training, individual learning through project work, mentoring, as well as a reflection phase that takes place over the course of a multi-day seminar.

1. The idea. We ask: What would you like to change? What makes you angry? What appeals to you? These questions are raised among diverse groups of participants, who exchange ideas on socially relevant topics in an inspiring atmosphere.

2. Implementation of initiatives. Now participants come up with a project idea. At this stage, we expect to work on planning and provide targeted input. Teams form and supporters are gathered. Financial plans and schedules are concretized and teams receive a small low-budget-grant. Methodologically, this phase primarily comprises individual learning “at home” through engagement in the community. Additional training sessions address the peculiarities of project management in non-profits, often in the form of an intensive project management meeting that combines input and coaching.

3. Guidance and support. We provide support to the project teams for the duration of their engagement. Our peer-mentorship is based on an individual combination of counseling and coaching, and thus supports self-directed learning, a sense of initiative, and autonomous action.

4. Final and fresh perspectives. In our societies, project work is frequently judged by its results. Often, the problems encountered along the way go unmentioned or are redefined as “challenges”. For participants, however, they are decisive elements of the qualification process. That is why we emphasize on making individual learning successes visible and evaluating them after the project work has come to an end. This takes place in a reflection seminar after the civic initiatives have been implemented.

2. **How do we experience the world?** (The global dimension facilitated in local training. By Matthias Haberl, Südwind)

One example of the interdependence of local and global levels is global trade. Our daily lives have been shaped by global procurement chains and economic forces. Increasingly, the globalization of society and the relative ease of international travel have made it possible for many people to experience the world and participate in processes of global significance. By definition, “holistic” education is not only focused on acquiring new skills or knowledge intellectually, but also on incorporating personal experience and feelings into the learning process. How do we experience the world? Well, we experience the world all the time, but we’re often unaware of it. Our task as educators, teachers and facilitators is to make that experience accessible. I am currently writing this text in a small city in Austria on a computer whose various components have come from all over the world – quite likely it has been assembled in China even though its brand is Taiwanese. The electricity on which my computer runs is provided by oil or gas from the Middle East or Russia, or by wind or hydro-electric energy harnessed in Austria. The hydro-electric stations and windmills were built with various materials not available on Austrian soil. This text is composed with the help of text-editing software developed by a US corporation. And while you read this article you might be enjoying a cup of coffee, perhaps from Ghana or Brazil? You might prefer to add milk? The milk likely comes from your local farmers, but maybe they use soybeans to feed their cattle, and maybe these soybeans have been imported from South America.

→ Hundreds of people from all over the world have contributed to this one moment. In a training, we can visualize the complex collaborations and interactions that enable this text and its production.

→ Secondly, we might facilitate an understanding of the consequences of our daily actions or inactions on a certain matter. For example, the choice to drink a particular type of coffee or to buy a computer of a certain brand is a choice to support certain business practices and finance their activities. This takes place in a reflection seminar after the civic initiatives have been implemented.

→ Therefore we could develop more complex models and definitions: What is a global procurement chain? What does it look like in concrete numbers? What political interests are involved, and on which stages? On a global scale, we will face the fact that globalization does not benefit everyone equally.

→ Fourth, the examination of our participants’ different perspectives on the topic – in combination with an introduction to different approaches for how initiatives and organizations deal with global trade as a social challenge – might help our participants to rethink and expand their worldviews.

Оцінювання результатів

№	Показники оцінювання	Оцінка					Коментар
		1	2	3	4	5	
1	Оформлення результатів						
1.1	Структурованість, логічність матеріалів						
1.2	Лаконічність і змістовність матеріалів						
1.3	Творчість і естетичність оформлення матеріалів						
1.4	Різноманітність і достатність матеріалів						
2	Зміст сформульованих висновків і результатів						
2.1	Відповідність кваліфікаційним вимогам						
2.2	Достатність інформації для об'єктивного оцінювання						
2.3	Наочність результатів роботи						
2.4	Підтвердженість результатів роботи						
2.5	Системність представлених матеріалів						
2.6	Відповідність матеріалів цілям професійного зростання						
2.7	Актуальність тем, напрямків, форм, результатів						
3	Захист результатів іноземною мовою						
3.1	Презентація портфоліо групі						
3.2	Відповіді на запитання						
3.3	Вияв своєї індивідуальності						
Загалом							

**Бланк аналізу
результатів виявлення рівня знань і вмінь майбутніх фахівців соціальної
сфери при вивченні іноземної мови
(автор – О. Б. Тарнопольський⁷⁷⁰, модифікація автора)**

Discussion: *The changing world*

Preparation time: 2 minutes.

Work in groups of two or three.

You have 3-4 minutes to have a discussion, based on this topic: *Compare life today with life when your grandparents were young.*

First, read the topic areas from the newspaper sections below: **Health / Family life / Education / Home comforts / Entertainment/ Travel& Transport**

Now discuss these questions together:

- In which areas do you think the greatest changes have taken place over the last 50 years? Why?
- In which area do you think the greatest changes will take place in future?
- Which period of history would you like to have lived in? Why?

Оцінювання результатів

№	Показники оцінювання	Оцінка					Коментар
		1	2	3	4	5	
1	Відповідність теми/ситуації						
2	Повнота розкриття теми						
3	Комунікативна спрямованість						
4	Інформативна значимість повідомлення						
5	Точність розкриття теми						
6	Вимова (звуки, інтонування)						
7	Темп мовлення						
8	Лексичний запас						
9	Рівень розвитку граматичних навичок						
10	Функціональна адекватність						
Загалом							

⁷⁷⁰ Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. — К. : Фірма "ІНКІС", 2006. — 22-23 с.

Додаток Л

**Бланк аналізу
результатів проективної методики «Я – фахівець через 10 років»
(авторський)**

Будь ласка, продумайте і намалюйте рисунок на тему «Я – фахівець через 10 років». Презентуйте Ваш малюнок іншим студентам іноземною мовою. Проілюструйте, як Ваш обраний кар'єрний шлях відповідає Вашим інтересам, нахилам, сильним сторонам.

Оцінювання результатів

№	Показники оцінювання	Оцінка					Коментар
		1	2	3	4	5	
1	Продовження роботи за спеціальністю						
2	Бачення перспектив розвитку професії						
3	Бачення перспектив самореалізації						
4	Наявність комунікативного поля						
5	Наявність горизонтальної площини побудови кар'єри в соціальній сфері						
6	Наявність вертикальної площини побудови кар'єри в соціальній сфері						
7	Відповідність особистим інтересам, цінностям, переконанням						
8	Відсутність утопій						
Загалом							

Додаток М

**Експертна оцінка організаційно-педагогічних умов іншомовної
підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери**

Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою (де 1 – найнижчий бал, 5 – найвищий) значення впровадження окреслених педагогічних підходів у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

№	Підхід	1	2	3	4	5
1.	Аксіологічний					
2.	Андрагогічний					
3.	Антропологічний					
4.	Гуманістичний					
5.	Діалогічний					
6.	Діяльнісний					
7.	Задачний					
8.	Когнітивний					
9.	Компетентнісний					
10.	Комплексний					
11.	Особистісно орієнтований					
12.	Проблемний					
13.	Системний					
14.	Соціокультурний					
15.	Холістичний					

Оцініть, будь ласка, за 5-ти бальною шкалою (де 1 – найнижчий бал, 5 – найвищий) вплив організаційно-педагогічних умов на результативність процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

№	Умови	Ваша оцінка
1.	Використання діалогічних методів навчання іноземної мови	
2.	Використання інтерактивних методів навчання іноземної мови	
3.	Використання традиційних методів навчання іноземної мови	
4.	Організація іншомовної практики в навчанні іноземної мови	
5.	Впровадження національних традицій культури, мова якої вивчається	
6.	Громадська та соціальна активність майбутніх фахівців	

7.	Державна освітня політика в сфері вивчення іноземних мов	
8.	Упровадження програм академічної мобільності в процес професійної підготовки	
9.	Упровадження співробітництва та партнерства з закордонними університетами	
10.	Орієнтованість на індивідуальну мотивацію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	
11.	Сприятлива соціально-психологічна атмосфера у процесі вивчення іноземної мови	
12.	Використання засобів масової інформації (у т.ч. Інтернет і телебачення) в процесі іншомовної підготовки	
13.	Зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова»	
14.	Розширення кола спілкування студентів з іноземцями	
15.	Наявність у студентської молоді досвіду реалізації соціальних проектів	
16.	Наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі «викладач – студент» при вивченні іноземної мови	
17.	Організація навчання іноземної мови на інноваційних підходах	
18.	Організація навчання іноземної мови на традиційних підходах	
19.	Особистісні особливості молоді (характер, інтереси, пізнавальні навички, тощо)	
20.	Узгодженість процесу професійної підготовки з соціальними запитами та актуальними тенденціями	
21.	Забезпечення міждисциплінарності в процесі іншомовної підготовки в університеті	
22.	Професіоналізм науково-педагогічних працівників, які забезпечують іншомовну підготовку в університеті	
23.	Використання індивідуальної траєкторії навчання студентами іноземної мови з урахуванням планів молоді щодо побудови кар'єри	
24.	Включення неформального освітнього компонента в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери	
25.	Врахування світових тенденцій іншомовної підготовки молоді	